

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR  
Yvon Nawej Muteb

L'interculturalisation, une posture à risque pour la construction de l'identité  
psychosociale chez l'élève issu de l'immigration :  
les compétences métaémotionnelles comme stratégie de prévention en  
contexte scolaire.

Février 2017

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

## Sommaire

L'école contemporaine est aujourd'hui le théâtre de la rencontre des cultures et des religions marquées par une grande diversité. A ce titre, elle se révèle être le lieu par excellence de l'intégration. L'intégration d'élèves issus de l'immigration est devenue l'une des priorités dans les programmes éducatifs. Outre sa fonction d'instruction, l'école se doit d'assurer le bien-être et le développement psychologique des enfants et adolescents qui lui sont confiés (Hohl et Normand, 1996). Or, on constate que, pour ces élèves venus d'ailleurs, cet autre aspect de l'intégration passe souvent sous silence au détriment de l'intégration socioculturelle. Pourtant, ces dernières années, avec l'évolution de la psychologie interculturelle, les recherches ont démontré l'impérieuse nécessité de devoir assurer l'accompagnement psychosocial des personnes qui changent de culture. Pour le psychologue interculturel, les notions de ruptures, de conflits, d'ambivalences, de crises, de stratégies de dépassement, etc. sont centrales pour analyser le vécu identitaire de ces élèves venant d'autres cultures (Guerraoui et Sturm, 2012). Il est également nécessaire de tenir compte de la dynamique environnementale dans laquelle ils évoluent. La posture de l'interculturalisation, celle d'un balancier, les oblige à jongler constamment avec des codes culturels différents et parfois antagonistes imposés par la famille, l'école et la société d'accueil. Une telle situation ne saurait rester sans incidence sur leur comportement psychosocial. Face à une telle évidence qui les place dans la catégorie de ce que le ministère québécois de l'Éducation qualifie d'élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) (MELS, 2007), il nous a semblé important de travailler à la proposition d'une stratégie pratique de prévention que nous qualifions de « compétences métaémotionnelles ». Celles-ci portent sur la compréhension que l'individu (l'élève migrant) a de la nature, de la ou des causes de ses émotions ainsi que du contrôle de celles-ci (Pons *et al.*, 2002).

La présente recherche théorique poursuit un double objectif : d'abord, constituer un corpus théorique nécessaire à l'approfondissement de cette problématique de l'interculturalisation, au travers notamment d'un développement théorique des concepts clés. Autrement dit, il s'agit de décrire et de comprendre l'influence des facteurs culturels

nouveaux sur la construction de l'identité psychosociale chez les élèves issus de l'immigration. Ensuite, nous proposons une stratégie pratique susceptible de les aider à prévenir le risque d'échec au niveau de leur intégration psychosociale.

Pour atteindre nos objectifs, nous avons opté pour une méthodologie de recherche théorique. Celle-ci se caractérise par la production des énoncées théoriques à partir d'autres énoncés théoriques (Martineau *et al.*, 2001). L'origine des données dans cette approche reste principalement le texte ou les écrits d'autres auteurs que nous analysons, synthétisons et interprétons au moyen des fiches de lecture qui se trouvent en annexe de ce mémoire.

Dans le troisième chapitre, une grille d'analyse nous permet d'appréhender les différentes manières dont les auteurs posent le problème de l'interculturalisation. Les concepts utilisés ont servi à l'élaboration d'un cadre théorique susceptible de nous éclairer scientifiquement sur différents aspects du processus d'intégration psychologique chez un élève issu de l'immigration. De manière générale, il ressort de ces recherches que le processus d'intégration psychologique est un mécanisme complexe, influencé par des éléments culturels du milieu de vie et est susceptible de mettre l'individu dans une situation dite à risque. Il s'agit du risque de pouvoir, en cas de choc culturel, développer certaines pathologies que nous qualifions de « pathologies de l'interculturalisation ». C'est qui a permis à une articulation entre changement culturel, construction identitaire et souffrance affective.

Une fois que le problème a été posé avec certitude, il nous fallait bien travailler à la proposition d'une stratégie pratique pour tenter de prévenir ce risque. À la différence des stratégies identitaires proposées par Maçon (1996 et 2006) qui permettent de s'adapter (stratégie du coping) ou de résister (résilience) à un choc culturel, le développement des compétences métaémotionnelles chez l'élève issu de l'immigration permettrait de prévenir l'éventualité d'effets néfastes d'un tel choc sur sa vie affective.

**Mots-clés :** Interculturalisation, Psychologie interculturelle, Identité interculturelle, Pathologie de l'interculturalisation (ou Pathologie de changement de culture), Stratégies identitaires, élèves issus de l'immigration, etc.

## Remerciements

L'accomplissement de mes trois années de scolarité au département des Sciences de l'éducation a été pour moi un défi à un double niveau socio-académique : il me fallait à la fois, en ma qualité d'étudiant étranger, relever le défi de l'acculturation à la société québécoise et, en même temps, s'adapter à un système d'enseignement différent.

Ce défi, je ne l'aurais jamais relevé sans l'aide de plusieurs personnes. Je pense tout d'abord à mon directeur de recherche, monsieur Stéphane Martineau, qui a été un véritable mentor pour ces premiers pas dans cet univers de la recherche scientifique. Ses compétences de professeur et de chercheur chevronné, sa personnalité ainsi que son côté humain m'ont aidé à surmonter tant d'épreuves. Qu'il trouve ici l'expression de ma profonde gratitude.

Mes remerciements s'adressent également à l'ensemble du corps professoral du département. Je pense spécialement à mon ancienne directrice de programme, madame Martine Cloutier pour son dévouement. Merci pour ton aide si précieuse tout au long de mon cheminement.

Pour ce qui est de ma famille, j'ai une pensée tout affectueuse pour mes parents qui ont toujours cru en moi et m'ont énormément soutenu moralement et spirituellement. Je pense également à mes sœurs ainsi qu'à leurs maris pour leur soutien.

*À Khalila Nawej, je dédie ce travail de recherche.  
Trouves-en l'expression de tout mon affection  
paternelle dont tu aurais eu droit le jour de ta  
naissance et durant toutes ces années d'éloignement.*

## Table des matières

Sommaire.....	2
Remerciements .....	4
Introduction .....	8
Chapitre I. L'élève migrant en posture d'interculturalité : L'aspect psychodynamique relatif au changement de culture.....	10
1.1 Quels sont les problèmes liés à l'interculturalité ? .....	10
1.1.1 Sur le plan personnel .....	11
1.1.2 Au niveau de sa relation sociale à l'école, notamment avec l'enseignant .....	12
1.1.3 Sur le plan de la situation familiale .....	13
1.2 L'interculturalité, un phénomène à risque psychosocial pour l'élève migrant ?.....	13
1.3 la pertinence scientifique .....	15
Chapitre II. Cadre méthodologie : la recherche théorique.....	19
2.1. Notion et but d'une recherche théorique. ....	20
2.2. Pertinence scientifique.....	20
2.2.1. Place de la recherche théorique en Sciences de l'éducation. ....	21
2.3. Types de recherche théorique .....	30
2.3.1 L'analyse de pertinence .....	30
2.3.2 L'analyse conceptuelle .....	30
2.3.3 La synthèse des connaissances .....	30
2.3.4 L'élaboration d'un modèle ou d'une théorie .....	31
2.3.5 Le développement méthodologique.....	31
2.4 La mise en pratique méthodologique (justification, structure et description) .....	31
2.4.1 Pourquoi le choix d'une approche théorique pour notre mémoire ?.....	31
2.4.2 Les différentes étapes de notre démarche de recherche.....	32
2.4.3 Le corpus .....	33
2.4.4 Structure de la grille et processus d'analyse du corpus .....	35

Chapitre III. Analyse systématique du corpus de recherche .....	37
3.1. Le cadre de la recherche .....	37
3.1.1. La problématique de l'interculturalisation .....	37
3.1.2. La construction d'un cadre théorique de l'interculturalisation. ....	41
3.2. Différentes méthodologies utilisées .....	64
3.3. Synthèse et discussion des résultats. ....	65
3.3.1. Tenir compte du modèle constructiviste de l'intégration .....	65
3.3.2. L'articulation entre Culture, identité et psychologie .....	69
3.3.3. Identité interculturelle et comportement psychosocial .....	73
3.4. L'élève migrant en situation d'interculturalisation : de la théorie à la pratique.....	76
3.4.1. Le contexte de départ.....	76
3.4.2. Relations intrafamiliales : de la stabilité aux bouleversements .....	77
3.4.3. L'école, un autre lieu d'acculturation.....	85
3.4.4 Les politiques d'intégration et d'éducation interculturelle en Belgique, en France et au Québec.....	90
Chapitre 4. L'interculturalisation, un processus à risque pour l'élève issu de l'immigration : Quelle stratégie de prévention en milieu scolaire ?.....	99
4.1 Les stratégies identitaires : fonctions et limites.....	99
4.1.1 Différentes fonctions des stratégies identitaires .....	100
4.1.2 Les compétences métaémotionnelles comme stratégie de prévention.....	103
Conclusion.....	107
Références bibliographiques .....	111
Annexes .....	122
Annexe I : Corpus théorique.....	123
Annexe II : Fiches de lecture.....	127
Textes généraux relatifs aux phénomènes explicatifs de changement de culture.....	128
Textes relatifs à la psychologie interculturelle .....	156
Textes relatifs à l'éducation interculturelle et au rôle des acteurs du milieu éducatif.....	180



## Introduction

*Combien de débats intellectuels et de conflits politiques autour de l'assimilation, de l'intégration ou de l'insertion de telle ou telle population deviendraient sans objet si l'on acceptait de définir ces termes avant de les utiliser !*

*D. Schnapper, 1991, p. 39*

La pluralité et le flou conceptuel dont parle Schnapper sur la question de l'intégration ou de l'assimilation des personnes immigrées reflètent également les carences sur certains aspects aussi bien dans la littérature scientifique que dans les documents officiels. Concernant particulièrement l'intégration psychologique d'élèves issus de l'immigration, il nous a semblé nécessaire de parcourir un certain nombre de recherches, non exhaustif, pour pouvoir approfondir nos connaissances.

En effet, dans le cadre de nos recherches sur la question de la scolarité d'élèves issus de l'immigration, nous avons souvent été surpris par le peu, voir l'absence de prise en compte de l'aspect psychologique lorsqu'il s'agit d'accompagner cette catégorie de la clientèle scolaire sur la voie de l'acculturation. L'ensemble des documents officiels des ministères de l'Éducation de France, du Québec et de la Belgique francophone que nous avons consultés posent exclusivement le problème de l'acculturation en termes d'intégration socioculturelle (socialisation).

Pourtant, dans la littérature scientifique, certains auteurs mettent l'accent sur la problématique de l'intégration psychologique d'élèves issus de l'immigration. De nombreuses études, notamment cliniques, démontrent de liens avérés entre les différentes pathologies dont souffraient ces élèves et leur vécu migratoire. Le champ de la psychologie interculturelle nous a permis d'aller au-delà de l'aspect sociologique de l'intégration et de plonger dans la complexité du processus interculturel. Le concept d'interculturalité (Clanet, 1993 ; Denoux, 1994b ; Guerraoui, 2009 ; Mbodj, 1982 et Teyssier et Denoux, 2013b) que nous adoptons pour déterminer le caractère psychodynamique de l'intégration s'inscrit directement dans cette perspective.

Ce concept permet, en effet, d'analyser et de comprendre les mouvements du psychisme dans des situations de contacts culturels prolongées dans lesquels les enjeux culturels prennent le pas sur les enjeux personnels et placent le sujet dans une situation de choc (Searle et Ward, 1990).

Ainsi, seule une démarche constructiviste du parcours d'intégration nous a permis d'aller outre ces enjeux strictement personnels et de prendre en compte toutes les dimensions de l'acculturation chez l'élève migrant à savoir : les dimensions intrafamiliale, intersubjective et intergroupe. Cette manière de procéder nous semble efficace, car elle permet de retracer le méandre du processus d'acculturation aussi bien en amont qu'en aval et de définir cette voie comme un parcours à risque dont les conséquences pourraient être prévisibles. Il va donc falloir trouver un moyen de prévention qui permette à l'élève issu de l'immigration, qui jongle en permanence entre deux cultures différentes et parfois contradictoires et qui pourrait conduire à la fragilisation de ses repères et référents usuels, d'éviter la voie de la souffrance affective.

Le présent travail de recherche comprend quatre chapitres. Le premier traite de la posture interculturelle de l'élève issu de l'immigration et plus particulièrement de l'aspect psychodynamique (renvoie au lien dynamique entre psychisme et culture) relatif au changement de culture. Le deuxième est relatif au développement méthodologique dans lequel nous définirons ce qu'est la méthodologie de recherche théorique, sa pertinence scientifique ainsi que les différents critères ayant présidé à la constitution de notre corpus. Dans le troisième chapitre, nous travaillons à l'analyse systématique de ce corpus au moyen d'une grille d'analyse préétablie. Pour finir, nous avons, dans le quatrième chapitre, proposé une stratégie de prévention pour ce processus d'interculturalisation.

## **Chapitre I. L'élève migrant en posture d'interculturalisation : L'aspect psychodynamique relatif au changement de culture**

Qu'il s'agisse de fuir un conflit, de concrétiser les espoirs d'une vie meilleure ou encore de profiter de possibilités sociales et économiques plus nombreuses, les humains ont toujours traversé les frontières depuis que celles-ci existent.

Il convient ici de souligner les difficultés que rencontrent ces hommes, ces femmes et ces enfants qui choisissent de tout quitter dans l'espoir de construire un avenir meilleur loin de leurs terres.

Pour ceux de ces enfants issus de l'immigration qui seront scolarisés, ils sont considérés comme acteurs incontournables du projet migratoire de toute la famille. Leur réussite scolaire est perçue, notamment du point de vue des parents, comme une manière d'éviter la voie de la marginalisation (Vatz Laaroussi et al. 2008).

Seulement, une fois à l'école, il est sans oublier que ces élèves, comme leurs pairs non migrants d'ailleurs, seront susceptibles de faire face à des difficultés multiples et diverses d'adaptation. De plus, la situation particulière d'interculturalisation (de l'entre-deux cultures) dans laquelle ils se trouvent fait d'eux une catégorie particulière de la population scolaire de par le poids des changements, parfois radicaux, qu'ils sont appelés à intégrer tant sur le plan socioscolaire que de leur identité psychosociale.

### **1.1 Quels sont les problèmes liés à l'interculturalisation ?**

Dans les limites de ce travail de recherche, nous n'allons pas étudier l'ensemble des problèmes propre à la migration. Nous nous limiterons uniquement à ce phénomène comme réalité susceptible d'engendrer des difficultés au plan psychosocial chez l'élève migrant. Pourquoi ce choix ? D'abord parce que nous avons estimé que le changement de culture s'avère être un processus à la fois social et psychologique, mais que souvent, l'on a tendance qu'à mettre l'accent sur le premier aspect au détriment du second. Pourtant, il est de même important d'analyser l'adaptation psychologique de l'élève migrant lorsque

celui-ci change de culture afin de comprendre les principaux mécanismes mis en jeu lors du dit changement. Ce constat est vérifiable à la fois au regard du nombre de recherches scientifiques sur la question, mais aussi dans les politiques scolaires où cette problématique est peu traitée, sinon passe parfois sous silence. Par exemple, en parcourant différents documents, notamment le programme du Ministère québécois de l'Éducation intitulé : Québec, *une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (M.E.Q, 1998), ainsi que l'ensemble de ses politiques de mise en œuvre, nous avons constaté que seul l'aspect cognitif était pris en compte.

De plus, l'étude portera sur trois facettes de la vie de l'élève à savoir : son vécu personnel, ses rapports aux autres et notamment à l'enseignant, mais aussi sa situation familiale. Nous verrons plus loin, avec la définition « écologique d'élève à risque » proposée par Hixson et Tinmann (1990) que cette notion de risque était une combinaison de facteurs liés à son environnement familial, scolaire, mais aussi à son vécu personnel.

### **1.1.1 Sur le plan personnel**

Le milieu scolaire constitue souvent, pour ces enfants, un des premiers espaces de contact avec la société d'accueil. Il s'y crée un double dynamique : d'une part, une autonomisation par rapport à sa famille et une séparation par rapport à sa culture d'origine. Et d'autre part, une exploration et un investissement du nouvel univers socioculturel dont l'ampleur ne saurait rester sans incidence sur leur comportement. Kanouté (2002) qualifie ce double changement de *processus d'acculturation*, lequel peut avoir des conséquences néfastes sur leur vécu psychosocial (marginalisation, stress d'acculturation, etc.).

L'autonomisation vis-à-vis de sa famille et la séparation par rapport à sa culture d'origine dont il est question peuvent aussi être appréhendées en termes de « rupture de lien d'attachement » (Guédeney N. et Guédeney A., 2010); laquelle peut être source d'insécurité au plan psychosocial (Moss et al. 2007).

De son côté, Rocher (2009) formule l'hypothèse selon laquelle un enfant en prise à une expérience migratoire peut être confronté à des modifications majeures de son *métacadre* culturel<sup>1</sup> qui pourront affecter son rapport au monde, aux autres et à lui-même. C'est tout l'explication de l'aspect psychodynamique de la posture de l'interculturalisation. En ce sens que les attitudes acquises sont, dans un contexte migratoire, bouleversées en raison d'un cadre qui ne correspond plus à la réalité habituelle. Cette situation serait potentiellement source de comportements socioaffectifs anormaux. Une telle hypothèse fut d'ailleurs confortée par une étude de cas auprès d'un enfant migrant souffrant d'un mutisme sélectif et dont les résultats avaient confirmé l'hypothèse clinique qui considérerait cette pathologie comme un symptôme traduisant une impossibilité, pour ce dernier, à investir un nouvel univers social, culturel et relationnel. La situation de double socialisation ou d'opposition entre deux cultures peut donc être source de confusion et de souffrance.

Allant dans le même sens, Tortelli et al. (2009) ont recensé une importante revue de littérature sur *la prévalence et l'incidence du facteur migratoire dans le développement de symptômes psychotiques chez beaucoup de migrants en Europe*. L'immigration, comme le souligne Tobi Nathan (cité par Fumeaux et al. 2013) est toujours traumatisant, et ce, quelle qu'en soit la cause. Bernhard (2002) souligne l'impérieuse nécessité d'un accompagnement psychosocial de ces élèves issus de l'immigration.

### **1.1.2 Au niveau de sa relation sociale à l'école, notamment avec l'enseignant**

Tapareaux (1997) souligne que la rencontre interculturelle dans un contexte éducatif peut être source de désarroi, car chacun serait appelé à transcender sa propre culture, à sortir de ses habitudes, de ses automatismes. Cette situation est susceptible d'engendrer des malentendus et des incompréhensions pouvant déboucher sur l'échec des relations. Le rôle de l'enseignant est donc capital dans ce processus de socialisation de l'élève ; autant pour la compréhension des difficultés que pour l'ajustement de ses pratiques

---

<sup>1</sup> Selon Rocher (2009), le « Meta cadre culturel » peut être considéré comme la partie de l'appareil psychique influencée par le vécu identitaire et groupal de l'individu au sein de son environnement socioculturel.

enseignantes. C'est notamment en aidant ce dernier, tout d'abord, à mieux comprendre la nature et les causes de son mal-être lié à ce changement, mais aussi à la possibilité d'autocontrôle de ses émotions. Ensuite, il revient de lui donner les moyens pour développer les capacités qui lui permettront de les réguler. Ces pratiques sont autrement qualifiées de *compétences métaémotionnelles* (Pon et al. 2002).

### **1.1.3 Sur le plan de la situation familiale**

Ici, c'est surtout la combinaison de facteurs sociaux, économiques et culturels qui nous interpelle et qui place les familles d'élèves à une distance maximale de l'école (Hohl, 1996).

Ces parents d'élèves migrants qui traversent des situations socioéconomiques difficiles et qui, à force des choses, sont parfois amenés à accepter des conditions de travail précaires pouvant s'avérer incompatibles avec leur vie familiale (Renaud et Cayn, 2006). Il y a aussi la distance culturelle par rapport au système scolaire du pays d'accueil et la crainte de ne plus avoir la maîtrise sur l'éducation de leurs enfants (Cesari Lusso, 2001) ; ces réalités ne sont jamais de nature à favoriser un plein et entier engagement dans la scolarité de leurs enfants.

## **1.2 L'interculturalisation, un phénomène à risque psychosocial pour l'élève migrant ?**

Le Ministère de l'Éducation du Québec<sup>2</sup> considère que sont à risque « [...] des élèves de l'éducation préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influencer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée (M.E.Q, 2000) ».

---

<sup>2</sup> Qui est devenu ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) depuis 2005. Ici, nous utiliserons soit l'un ou l'autre (MEQ ou MELS) selon la date de publication.

Dans l'une de ses publications-programme intitulée : *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*, le ministère (MELS,2007) suggère, dans le volet *Programme de formation de l'école québécoise*, un soutien pédagogique particulier notamment aux jeunes qui vivent des situations particulières, comme certains autochtones ou ceux qui viennent d'immigrer au Québec et qui doivent s'adapter à un nouveau cadre de vie.

Nonobstant cette définition, la loi est restée générale et impersonnelle c'est-à-dire, qu'elle ne fixe aucune catégorie pour déterminer les critères du « risque ». Et même pour ce qui concerne les élèves issus de l'immigration, elle n'est pas plus explicite sur la nature du risque encouru par cette catégorie de la clientèle scolaire. Ce n'est d'ailleurs pas dans les programmes-cadres comme *la politique de l'adaptation scolaire* (une école adaptée à tous ses élèves) ou dans *le programme de formation de l'école québécoise* que l'on trouvera cela.

Pour leur part, Tessier et Schmidt (2007) estiment que l'adoption du concept de risque serait orientée, initialement, vers une réflexion sur les facteurs susceptibles de prédire l'apparition ultérieure de difficultés d'inadaptation psychosociale.

Le constat que nous faisons à l'issue de ce développement est qu'il existe un nombre non négligeable de recherches sur le vécu transculturel d'un individu quelconque. Mais seulement, il s'agit des connaissances bien plus éclatées, plus générales qui ne permettent pas d'élucider la question particulière de l'incidence d'un tel phénomène sur l'intégration psychologique de l'élève issu de l'immigration et surtout des mécanismes de prévention face à un tel risque.

Ainsi, pour ce présent travail de recherche, nous nous fixons un double objectif :

- Constituer un corpus théorique qui nous permettra d'approfondir cette problématique de l'interculturalité, au travers notamment d'un développement théorique des concepts clés. Autrement dit, il s'agira de tenter de décrire et de comprendre l'influence des facteurs culturels nouveaux sur l'identité de l'élève issu de l'immigrant.



- Proposer des stratégies pratiques pertinentes susceptibles de l'aider à réussir son intégration psychosociale.

En définitive, cette question de l'entre-deux cultures et de ce que cela pourrait constituer comme risque au plan psychosocial nous conduit à un travail de recherche sur le fondement théorique du concept de l'interculturalisation chez un élève issu de l'immigration, de ses conséquences et du rôle des acteurs scolaires dans la mise en œuvre d'une ou plusieurs stratégies pratiques. Pour cela, des réponses aux questions suivantes nous semblent indispensables :

Primo : Dans quelle mesure la posture de l'interculturalisation chez un élève migrant peut-elle nous conduire à soupçonner un risque potentiel au niveau de son intégration psychosociale ?

Secundo : Comment l'enseignant peut-il aider l'élève migrant faisant face à un tel risque de pouvoir développer ses compétences métaémotionnelles ? Ce dernier dispose-t-il de suffisamment de compétence, en termes de savoir-faire et de savoir-être interculturel pour assumer son rôle central dans la socialisation de l'élève issu de l'immigration ?

Le concept de compétences métaémotionnelles comprend neuf composantes qui se regroupent en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension que l'individu a 1) de la nature, 2) de la cause des émotions et 3) du contrôle de celles-ci. (Pons *et al.*, 2002). Nous y reviendrons plus en détail dans le quatrième chapitre.

### **1.3 la pertinence scientifique**

La recherche théorique que nous avons menée nous a permis de comprendre, d'une part, les difficultés autres que cognitives et socioculturelles que peuvent traverser ces élèves issus de l'immigration et dont l'origine serait un certain nombre d'aléas d'acculturation et d'autre part, la nécessité pour l'enseignant de maîtriser la complexité du parcours migratoire et de ce que cela pourrait avoir comme incidence sur leur comportement.



Ce qui est nécessaire pour pouvoir envisager des réponses pédagogiques adaptées. Il est par ailleurs capital de souligner que ce dernier n'est ni psychologue ni psychiatre et ne peut donc établir un diagnostic. Il n'est pas plus un travailleur social pouvant mettre en place un plan d'intervention impliquant l'ensemble du réseau de l'enfant. Mais sa position centrale dans le cadre des interactions en classe doit l'emmener à soupçonner, chez l'élève, certains comportements préoccupants pouvant constituer un facteur de risque au niveau psychosocial.

Le constat que nous faisons est qu'il existe effectivement un nombre non négligeable de recherches sur la problématique de l'intégration psychologique chez les personnes qui changent de cadre culturel. Ces recherches ont été menées dans diverses disciplines (éducation, psychologie, sociologie, etc.) et présentent un caractère bien plus général. Pourtant, en notre qualité de chercheur en éducation et surtout de l'intérêt que nous manifestons pour nos élèves issus de l'immigration, il nous semble nécessaire de pouvoir travailler à la construire d'un cadre théorique spécifique devant nous éclairer scientifiquement sur les enjeux de la construction d'une nouvelle identité chez cette catégorie de la population scolaire et de ce que cela pourrait avoir comme conséquences sur leur vécu affectif.

#### *Pourquoi la mise en place d'un cadre théorique et conceptuel ?*

La méthodologie de la recherche théorique nous paraît être la voie la plus adéquate qui puisse nous permettre de faire la synthèse de connaissances au tour de cette problématique de l'intégration psychologique en contexte migratoire. Il s'agit en réalité d'établir un cadre théorique et conceptuel qui serve de base à de nouveaux questionnements et/ou hypothèses et à la proposition de nouvelles pistes d'action en guise de stratégie identitaire préventive.

L'aspect psychodynamique relatif au changement de culture que nous adoptons ici nous situe au confluent de diverses disciplines : sociologie, psychologie, ethnologie, éducation et de secteurs, ou de faits sociaux, impliqués subjectivement. Inscrit dans une démarche qui se veut constructiviste, il nous semble primordial de travailler à la mise en place d'un

cadre théorique et conceptuel qui constituerait la base épistémologique de cet objet de recherche, dans le sens d'une base de connaissance générale.

Appréhender le sujet sous le titre « L'interculturalisation, une posture à risque pour la construction de l'identité psychosociale chez l'élève issu de l'immigration : les compétences métaémotionnelles comme stratégie de prévention en contexte scolaire » devrait inévitablement amener à l'exploration des concepts qui émanent des disciplines diverses.

L'interculturalisation, concept qui permet d'envisager l'acculturation comme un processus complexe, et non pas simplement comme une démarche linéaire, implique qu'on tienne compte d'un double niveau de changement. Il s'agira à la fois d'une autonomisation et d'une séparation par rapport à sa famille et sa culture d'origine et en même temps, d'une exploration du nouveau cadre culturel.

L'émergence, entre autres, d'une nouvelle l'identité psychosociale est justement l'une des conséquences de cette dynamique interculturelle. Celle-ci est influencée par les facteurs culturels des deux entités en présence (culture d'origine et culture du pays d'accueil).

La situation imprévisible de ce changement, qui est toujours susceptible de mener à un choc de culture, permet de considérer une telle situation comme potentiellement à risque pour la personne. D'où la nécessité d'envisager certaines stratégies de préventions pour éviter ce que nous qualifions de pathologies de l'interculturalisation.

Par ailleurs, les recherches que nous avons consultées sur ce sujet semblent parfois ignorer cette dimension psychodynamique du changement. Le présent travail de synthèse théorique a pour but de faire émerger un cadre théorique et conceptuel plus large qui inclurait, notamment, un aspect prédictif de la survenance d'une situation de pathologie. Nous reviendrons plus en détail sur la nature préventive des stratégies que nous proposons.

Selon Van der Meren (1987), un tel cadre continue une charpente dont l'utilité est :

- La description factuelle du problème tel qu'il se présente avec son contexte,
- Des connaissances dont le chercheur dispose sur le problème au moment où il l'aborde,
- L'explication des conceptions qu'il a de son rôle, de la recherche, de la méthodologie, de l'intérêt pour le sujet, des orientations théoriques qu'il favorise et des outils qu'il maîtrise, et des préconceptions qu'il a de ce que pourrait être la ou les solutions de ce problème et des options méthodologiques qui en découlent.

Tant que la recherche reste une activité de quête objective de connaissances sur des questions factuelles (Chevrier, 1994), il sera toujours nécessaire de partir d'un cadre pour aborder un sujet donné. Une fois que cela est claire, il sera plus légitime, pour le chercheur, de faire ses choix (dans la perspective d'une recherche empirique), notamment en ce qui concerne la collecte et l'analyse des données, la formulation des hypothèse et/ou question de recherche, etc.

Cette démarche s'apparente aussi à une recherche de la théorisation-en-action (Masciotra, 1998) car elle permet un savoir expérientiel construit en situation de pratique plus qu'un savoir académique. Nous discuterons d'ailleurs de la question de l'absence de compétence interculturelle dans la formation initiale des maîtres au Québec. La partie « théorisation » serait la construction d'une base ou d'un corps de connaissance (théories, principes, concepts, etc.) sur cette question complexe de l'interculturalisation. Le volet pratique, l'« action », permet de proposer des pistes, en guise de stratégie, afin de prévenir ce que nous avons qualifié de pathologie de l'interculturalisation. Cette stratégie de prévention, que nous avons qualifié de compétences métaémotionnelles, devrait être approfondie et validé au moyen d'une recherche empirique ultérieure.

## Chapitre II. Cadre méthodologie : la recherche théorique.

Inscrit dans une perspective qualitative, notre cadre méthodologique tiendra principalement compte du problème de recherche qui se trouve être *l'incidence du processus d'acculturation sur le vécu psychosocial d'un élève issu de l'immigration*. Il s'agira en réalité de mettre en place un certain nombre d'activités comprenant de moyens susceptibles de répondre aux questions que soulève un tel problème.

Aussi, comme le souligne Fortin (2010), *les diverses étapes de la phase méthodologique définissent un ensemble d'opérations permettant d'atteindre les objectifs fixés*. On comprend donc bien que le choix d'un type méthodologique devrait être justifié à la fois par la nature du problème de recherche, des questions que celui-ci suscite ainsi que des objectifs poursuivis.

En effet, dans la partie problématique, nous avons démontré que le risque encouru par un élève issu de l'immigration et se trouvant dans une situation d'interculturalité était plus lié à la combinaison de divers facteurs que nous avons qualifiés *d'aléas de l'interculturalité*. Pour les mêmes raisons avancées ci-haut quant à la pertinence de la présente recherche, nous proposons la méthodologie de recherche théorique afin de situer cette question de l'intégration psychosociale de l'élève issu de l'immigration dans un contexte théorique. Celle-ci ne sera donc pas menée à partir des données empiriques, elle sera basée sur un corpus théorique et aura pour but à la fois de faire la synthèse des connaissances sur le sujet, mais aussi de poser des nouvelles questions et/ou hypothèses dans le but d'élaborer un nouveau cadre théorique (Raïche, 2008).

Successivement, dans les lignes suivantes, nous développerons deux points importants :

Primo, nous étudierons cette approche méthodologique ; notamment sur le plan de sa notion et de ses buts, de sa pertinence scientifique ainsi que des différents types de recherche théorique existants.

Secundo, il s'agira aussi de mettre en place un corpus comprenant un certain nombre de textes sélectionnés selon des critères prédéfinis et qui seront synthétisés (au moyen de fiches de lecture), analysé et interprété (au moyen d'une grille d'analyse).

## **2.1. Notion et but d'une recherche théorique.**

Selon Martineau et al. (2001), une recherche de type théorique est celle qui ne vise pas à l'analyse des données recueillies empiriquement. C'est donc tout le contraire de types de recherches dites traditionnelles. *Celle-ci se caractérise par la production des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques.* L'origine des données dans cette approche reste principalement le texte ou les écrits d'autres auteurs que le chercheur devrait analyser, synthétiser et interpréter au moyen des critères préétablis (grille d'analyse).

Sur base de cette définition, l'objectif premier de cette démarche est de pouvoir dégager, à l'aide d'un corpus et d'une grille, des liens conceptuels évidents entre différents facteurs (du vécu transculturel d'un élève migrant, pour ce qui nous concerne) afin de faire une synthèse de connaissances sur la question à l'étude, mais aussi de tenter de faire émerger un cadre théorique (du « risque d'inadaptation psychosociale en situation de transculturalité »). Nous y reviendrons dans la partie consacrée à la justification de notre choix méthodologique. Les auteurs parlent de *proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l'inédit.*

## **2.2. Pertinence scientifique**

Poser la question de la pertinence scientifique, c'est à la fois soulever le problème de l'acceptabilité d'une telle démarche dans une discipline donnée ; en l'occurrence dans les Sciences de l'éducation. C'est-à-dire, une acceptabilité basée sur de critères de rigueur scientifique.

### **2.2.1. Place de la recherche théorique en Sciences de l'éducation.**

Dans les lignes précédentes, nous avons souligné les particularités d'une recherche théorique. Une démarche dont la source première est le texte. Cette approche est relativement récente en éducation, à voir le nombre relativement réduit des recherches.

Cette réalité suffirait-elle, à elle seule, à justifier la faite que l'approche occuperait une place si limitée dans le domaine ? Peut-être que oui, mais une autre raison serait, selon Gohier (1998), que la communauté scientifique dans cette discipline a été formée à la recherche plus expérimentale. Est là la raison d'une relative frilosité face à des énoncées purement théorique ? Pourtant, on le verra, elles sont d'une importance considérable en recherche en éducation.

#### **A. L'émergence de la recherche théorique dans les Sciences de l'éducation**

Au fil des années, les chercheurs du domaine, grâce à leurs travaux, ont contribué à l'émergence d'une telle approche au sein de la discipline (Gohier, 1998). L'auteur avance même l'idée que, dans les politiques en matière d'éducation, se sont plutôt *des énoncées théoriques, sans assises expérimentales, qui seraient à l'origine des réformes pédagogiques et curriculaires.*

Pour exemple, il évoque les recherches de types non expérimentales menées par John Dewey in *Démocratie et éducation* (1975) qui ont permis à ce dernier de forger sa théorie sur la vision démocratique de l'école. Philosophe, Dewey serait parti, non pas d'une expérimentation, mais bien de la conception qui était la sienne de la société et de la rationalité scientifique qui engendra des réformes pédagogiques et des réseaux de recherches expérimentales reliées à celles-ci.

Une telle conception est basée sur un travail de synthèse des travaux d'autres auteurs et non pas sur une recherche de type expérimentale. Sur ce point, le penseur aurait fait preuve d'un vrai travail d'analyse et de synthèse des diverses conceptions ; lesquelles étaient parfois opposées sur les fondements politiques de l'école démocratique (Dewey, 2011).

Pour exemple, en ce qui concerne sa vision sur *les jeux et travaux dans les programmes scolaires*, il s'appuierait notamment sur les théories d'autres penseurs dans le domaine de la sociologie et de la psychologie pour justifier leurs pertinences en éducation.

Outre l'œuvre de Dewey, ce qui a été pour nous un premier contact avec cette approche est la thèse de Martineau (1996) : *De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique, construction d'un objet théorique*. Cette recherche a pour objectif de fournir non seulement une vue d'ensemble sur la question d'une base de connaissances en enseignement, mais également de proposer une critique aux approches privilégiées à venir. L'essentiel du travail de recherche a consisté en une analyse et une synthèse dont le but était de broser un tableau faisant ressortir un point de vue reflétant à la fois une critique des chercheurs qui rejettent la possibilité de créer une base de connaissances en enseignement et de ceux qui veulent en faire une sorte de science pédagogique.

En outre, la démarche ne s'est pas limitée à un travail d'analyse et de synthèse. Le chercheur a aussi suggéré une alternative aux deux visions opposées. Au final, la thèse se présente comme une recherche ayant pour but ultime de faire émerger un cadre conceptuel nouveau : *la thèse propose de remplacer le concept de base de connaissances en enseignement par celui de savoir d'action pédagogique*.

Aussi, nous ne pouvons clore cette section et passer sous silence les recherches plus récentes concernant cette approche méthodologique. Il s'agit d'articles scientifiques qui présentent, de manière plus générale, les fondements théoriques et procéduraux de la recherche théorique.

- Gohier (1998) : *La recherche théorique en sciences humaines, réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation*.

Dans cet article, l'auteur commence par poser l'hypothèse selon laquelle la recherche théorique en éducation comme dans d'autres disciplines en sciences humaines ne répondait pas aux mêmes critères de scientificité ou d'admissibilité que les recherches de type empirique.

L'objectif est de cerner la spécificité d'une telle approche en la confrontant à la critériologie scientifique issue des sciences exactes et celle propre aux sciences humaines. Subsidiairement, il s'agit de faire une analyse de la spécificité de cette méthodologie en en proposant une série de critères afin de juger de sa recevabilité et de sa validité. Nous y reviendrons plus en détail dans la section consacrée à la « critériologie »

- Martineau, Simard, et Gauthier (2001) : *Recherches théoriques et spéculatives, constructions méthodologiques et épistémologiques*.

Contrairement à Christian Gohier dont l'article avait pour but de présenter les aspects plus théoriques et historiques de cette méthodologie, le présent travail de recherche se veut plus formaliste. Il présente la méthodologie sous un aspect plus procédural. Les auteurs y développent ce qu'ils nomment les « trois axes fondamentaux » de la procédure, à savoir : l'axe de l'interpréter, de l'argumenter et du raconter.

Ce qui est important à retenir de ce développement, ce que, comme le disent les auteurs, *ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un « réel » observable et mesurable ; elle vise plutôt à montrer, à mettre en scène, à peser le pour et le contre, à faire des choix et à les soutenir au moyen d'une argumentation*.

- Raïche (2008) : *Article de recherche théorique et article de recherche empirique, particularités*.

Cet article a le mérite de faire une sorte de synthèse sur la question ; tant en ce qui concerne le fond que la forme d'une approche qui se veut théorique. L'auteur soutient l'importance d'une structuration et d'une critériologie scientifique propre à cette démarche notamment pour assurer une meilleure reproductibilité.

Dans un premier temps, une classification est faite des types de recherche théorique selon le ou les objectifs poursuivis ainsi que la description de leur particularité (analyse de pertinence, analyse conceptuelle, synthèse des



connaissances et développement méthodologique). Nous y reviendrons dans la section consacrée aux *types de recherche théorique*.

Ensuite, l'article propose une formalisation ou une structuration pour la présentation dans le cadre d'une telle recherche. L'auteur, faisant référence aux recommandations de la *revue des sciences de l'éducation*, soutient qu'un *article de recherche de type théorique ne semble pas nécessiter un important réaménagement par rapport à un article de recherche de type empirique*. Ce point de vue est tout le contraire de ce que nous préconisons ici.

En effet, dans ce présent travail de mémoire, nous avons opté pour une schématisation non séquentielle, car nous développons l'aspect méthodologique avant l'étude du cadre conceptuel. Nous justifierons plus en détail ce choix procédural dans la partie consacrée à la *mise en pratique méthodologique*.

Pour finir, l'auteur met l'accent sur l'importance d'une description méthodologique, question d'assurer une meilleure compréhension de la démarche entreprise par le chercheur pour arriver à ses interprétations. C'est la bonne façon de garantir une reproductibilité fidèle pour les chercheurs qui voudront emprunter la même voie. On pourrait aussi parler de la retraçabilité (nous y reviendrons dans la partie consacrée à la présentation des résultats).

## **B. Critériologie**

Après l'étude de la notion et des buts d'une recherche théorique, il revient dès à présent de développer la question de la critériologie. Elle permettra de s'assurer que notre démarche répond aux exigences de scientificité. La critériologie renvoie à l'étude des conditions auxquelles doit répondre une recherche afin d'assurer sa validité et sa crédibilité sur le plan scientifique. Comme pour une recherche de type empirique, la méthodologie de recherche théorique ne peut échapper à cette démarche. Il s'agit également de préciser certaines particularités propres à cette approche, relevant des sciences humaines, par comparaison à une critériologie utilisée en sciences exactes.

Selon Fortin (2010), la critériologie peut se traduire par un ensemble de critères de rigueur scientifique, permettant d'assurer la valeur des résultats de la recherche. Contrairement aux critères de rigueur propre à une approche quantitative visent essentiellement une explication objective et une généralisation, la rigueur dans le cadre d'une approche théorique, inscrite dans une perspective plutôt qualitative (et donc interprétative), devrait répondre à des critères spécifiques.

Les auteurs comme Lincoln et Guba (1985) ou Gohier (1998) ont proposé un certain nombre de critères de rigueur scientifique. Nous ferons ici une synthèse de ceux qui sont largement répandus et, aussi, qui répondent le mieux à la nature d'une méthodologie basée sur une approche théorique. Ainsi, nous étudierons successivement les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité, et de confirmabilité et verrons ensuite de quelles manières garantir une telle condition.

- La crédibilité

Le critère de crédibilité renvoie à l'exactitude de la description d'une situation. C'est donc une manière de garantir une interprétation fidèle des faits (Fortin, 2010). Dans les recherches basées sur des données empiriques, la triangulation peut être une des meilleures techniques pour garantir cette crédibilité ; notamment par la confrontation de différentes sources.

Dans une perspective de type théorique qui est la nôtre, cette condition devrait également s'appliquer. Comme nous l'avons vu dans les lignes précédentes, l'interprétation est au cœur de cette méthodologie. La fidélité dans l'interprétation des textes d'autres chercheurs est une nécessité absolue pour garantir l'objectivité et donc la crédibilité de nos propositions. Selon Gohier (1998), il s'agit de garantir la validité des significances des interprétations (corroboration de l'interprétation du chercheur avec d'autres personnes, voire avec l'auteur lui-même). Ici aussi, on devrait renforcer cette crédibilité par la triangulation des différentes sources (les textes).

- La transférabilité

La transférabilité est l'une des conditions essentielles en recherche scientifique. Si, dans une approche de type quantitative, on vise la généralisation (validité externe), en recherche qualitative on devrait aussi s'assurer de l'applicabilité des conclusions à d'autres contextes similaires. On parle, entre autres, de *saturation théorique*. C'est-à-dire s'assurer qu'aucune donnée ou signification nouvelle ne ressorte des textes à l'interprétation.

Par ailleurs, cette transférabilité devrait tenir compte des particularités ou de la spécificité de la population à laquelle on vise l'application des conclusions d'une étude antérieure. Il revient donc au chercheur de démontrer que les résultats valent aussi pour d'autres situations (Fortin, 2010).

- La fiabilité

Ce critère correspond à la fidélité dans la répétition d'une étude. Dans le cas d'une approche quantitative, on ne peut admettre la crédibilité d'une recherche sans pouvoir démontrer que le but de généralisation ne soit possible et démontrable pour plus d'une recherche utilisant la même méthode et le même type d'échantillonnage.

Ce constat ne saurait être une exception dans le cadre d'une approche de type théorique. Le chercheur doit s'assurer que l'interprétation des sources (des textes) devrait aboutir au même constat lorsque celle-ci se fait de manière répétitive et sur base des mêmes textes. Aussi, la fiabilité devrait consister en l'indépendance des analyses par rapport à l'idéologie du chercheur. Gohier (1998) parle de transparence par le biais de « *l'énonciation, par le chercheur, de ses présupposées et orientations épistémologiques* ». Ce critère permet donc d'assurer une certaine rigueur dans la recherche afin de garantir la reproductibilité (Raïche, 2008).

- La confirmabilité

Ce critère se réfère à l'objectivité dans l'analyse des données et leur interprétation (Fortin, 2010). Contrairement à une étude faisant appel à des données de type empirique, dans la recherche théorique, les résultats des interprétations doivent refléter les données,

mais sans pour autant exclure le point de vue du chercheur. Le travail d'herméneutique et d'argumentation propre à cette approche ne saurait exclure la liberté dans la prise de position de l'auteur par rapport aux textes des autres chercheurs qui sont en réalité ses données à l'interprétation.

Il y a donc une certaine subjectivité dans ce travail d'interprétation des textes. On ne peut concevoir l'aboutissement sur de significations totalement similaires des interprétations de deux chercheurs indépendants sur les mêmes textes.

Au-delà de ces critères, le plus important à souligner, c'est aussi que le chercheur, dans sa démarche, fasse preuve de cohérence dans le rapport entre la ou les questions de recherche et l'objectif (s) découlant du problème de recherche d'une part et le design de recherche au niveau méthodologique d'autre part. Il revient donc à dire que notre corpus et la grille qui comprendra les critères d'analyses soient de nature à répondre à nos questions et objectifs de recherches.

### **C. Critériologie propre à la recherche théorique**

L'idée ici n'est pas de remettre en cause la critériologie étudiée ci-haut. Il s'agit plutôt de voir son applicabilité dans le cadre d'une recherche de type théorique. Christian Gohier soulève cette question en de termes suivants : *Ces critères de scientificités (vus ci-dessus), peuvent-ils être rapportés, sans autre précaution, à la validité ou à la crédibilité d'une recherche théorique en éducation et plus largement en sciences humaines ?* (Gohier, 1998).

Le fondement de ce questionnement est double : d'abord, l'auteur estime qu'il soit inconcevable de transposer, *ipso facto*, une critériologie issue d'études empiriques (quantitatives comme qualitatives) dans le cadre des recherches purement théoriques. Ensuite, c'est la volonté de passer outre le débat traditionnel entre les défenseurs d'approches positivistes et interprétatives (explicatives versus compréhensives) qui motive sa démarche.

Ainsi, d'après lui, la critériologie qui correspondrait le mieux à une recherche de type théorique serait celle proposée par l'Association des enseignants et chercheurs en

sciences de l'éducation. Cette dernière stipule que : *le caractère scientifique d'un savoir nouveau peut être fondé sur le démonstratif (administration de la preuve) ; mais il peut également être fondé sur sa valeur heuristique, c'est-à-dire sur le fait qu'il permet l'extension d'une problématique, la constitution d'un champ nouveau d'hypothèses, ou d'investigations possibles à partir des significations dégagées* (AECSE, 1993 cité par Gohier, 1998).

De cette définition, l'auteur en titre une nouvelle critériologie qui se veut spécifique à une étude de type théorique. Nous en retiendrons ici les plus en phase avec la présente recherche. Il s'agit du caractère novateur de l'étude, de sa valeur heuristique, de sa consistance ou de sa non-contradiction ainsi que sa limitation ou sa circonscription que nous tenterons de voir plus en détail dans les lignes suivantes. Nous reviendrons également sur un critère très important pour ce type de méthodologie, il s'agit du caractère argumentatif des interprétations que nous avons commencé à développer avec Martineau et al. (2001) et que nous considérons comme primordial, car il constitue, à notre sens, la « clé de voute » dans une recherche théorique.

- Caractère novateur

On a cessé de le dire, l'une des particularités d'une approche théorique est de proposer, dans un champ théorique donné, des nouvelles hypothèses ou questionnements dans le but de générer un cadre conceptuel nouveau.

Un tel cadre novateur devra, pour devenir cadre ou énoncé théorique crédible, répondre à des critères vus ici. Gohier (1998).

- Valeur heuristique

Il s'agit d'un critère que nous avons vu dans les lignes précédentes ; à la suite de Martineau et al. (2001) et Gohier (1998). Les auteurs parlent d'un travail théorique capable de produire du « sens » et de « proposer du connaissable neuf ». C'est-à-dire, du nouveau significatif et pertinent sur le plan scientifique.

Le lien est donc fait avec le caractère novateur, en appelant à plus d'imagination et en appuyant le tout sur un argumentaire fécond pour assurer la solidité de ses énoncés.

- La consistance ou la non-contradiction

Ce critère fait référence à la cohérence dans les énoncés émis par le chercheur. Autrement dit, il s'agit de juger de la recevabilité d'un discours scientifique en tenant compte de sa consistance. Il est donc essentiel pour un chercheur de ne pas affirmer une thèse et son contraire.

- La limitation ou la circonscription de l'objet à l'étude

Renvoie au critère de transférabilité que nous avons vu plus haut. Pour rappel, ce critère permet au chercheur de s'assurer de la *saturation théorique* de ses résultats c'est-à-dire, s'assurer qu'aucune donnée ou signification nouvelle ne ressorte des textes à l'interprétation. Gohier (1998) parle de *concept de complétude* qu'elle considère pourtant comme à relativiser ; car il ne s'agit là que d'une « exigence idéale » et non d'une obligation méthodologique.

- L'argumentation ou pouvoir d'interprétation

On l'a vu, l'objectif premier d'une recherche théorique, c'est l'interprétation des textes d'autres auteurs en vue d'en produire un qui soit original (Martineau et al. 2001). Mais pour mener à bien une telle entreprise et surtout convaincre son lecteur à adhérer à une théorie nouvelle, il faudrait assoir ses énoncés sur un argumentaire solide.

C'est dans cette perspective qu'Oléron (1993) définit l'argumentation comme *démarche par laquelle une personne ou un groupe entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions (arguments) qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé*.

Pour sa part, Gohier (1998) estime que l'auteur d'une recherche théorique, pour assurer l'efficacité ses énoncés, devrait travailler sur un argumentaire qui viserait l'efficacité sur le plan de la rhétorique, la solidité sur le plan de la logique et la transparence sur le plan de la didactique. Cet exercice pourra se faire au moyen d'un dispositif argumentatif qui ferait alterner confirmation et réfutation. Redoul (1991) parle de rigueur et de transparence dans la mise en œuvre d'une telle argumentation qui, d'après lui, éviterait une pure manipulation rhétorique.

## **2.3. Types de recherche théorique**

Au-delà des définitions de ce qu'est une méthodologie de recherche théorique, de sa structure ainsi que de sa critériologie étudiée ci-haut, Raïche et Noël-Gaudreau (2008) nous proposent une classification de types de recherche théorique en cinq catégories.

Quatre d'entre elles concernent l'étude de la méthodologie sur le fond (analyse de pertinence, analyse conceptuelle, synthèse des connaissances et élaboration d'un modèle ou d'une théorie) et une, relative à sa forme c'est-à-dire, permettant le développement d'outils méthodologiques (développement méthodologique) dont l'étude détaillée s'impose.

### **2.3.1 L'analyse de pertinence**

Il s'agit de type de recherche qui s'intéresse à des sujets, questions ou problèmes non encore résolus. Le choix d'une telle approche peut s'avérer moins fréquent à la vue de l'avancement des connaissances dans un domaine. Il peut, par ailleurs, être utile pour une communauté des chercheurs d'y recourir afin d'identifier certaines questions suscitant encore des interrogations.

C'est le cas, par exemple, lorsque la pertinence scientifique d'une question de recherche ne pas clairement élucidée. L'analyse de pertinence aiderait donc le chercheur dans l'identification d'une question de recherche et de son intérêt sur le plan scientifique.

### **2.3.2 L'analyse conceptuelle**

Ce type de recherche théorique vise la définition de concepts. Le but à atteindre pourrait varier selon la forme de définition adoptée.

Le choix d'une telle démarche exige donc, à priori, l'identification de différents types de définition dans les écrits en épistémologie. Ce qui est important pour circonscrire l'objet de recherche.

### **2.3.3 La synthèse des connaissances**

L'objectif d'une synthèse des connaissances est de faire un état des lieux sur un problème de recherche. Mais il ne s'agit pas seulement de faire un constat sur l'avancement des



connaissances, il s'agit également de poser des objectifs, d'arrêter une méthodologie permettant de les atteindre ainsi que de faire le point sur les résultats obtenus.

Ce type d'approche théorique semble retenir particulièrement notre attention. Elle nous permettra, non seulement de faire la synthèse des connaissances, mais aussi, et surtout de faire des propositions quant aux manquements constatés sur la question. Nous y reviendrons dans la section suivante.

### **2.3.4 L'élaboration d'un modèle ou d'une théorie**

Comme le nom l'indique, ce type de recherche a pour but l'élaboration d'un modèle ou d'une théorie. C'est-à-dire, pour un modèle, il s'agit d'une représentation simplifiée d'un processus ou d'un système et pour une théorie, elle consiste en la construction intellectuelle de caractère hypothétique et synthétique.

### **2.3.5 Le développement méthodologique**

Consiste au développement d'outils méthodologiques destinés à canaliser une recherche scientifique. L'approche théorique, on l'a vu, à ses particularités. On ne peut transposer l'ensemble d'outils utilisés en recherche empirique sans faire des adaptations.

## **2.4 La mise en pratique méthodologique (justification, structure et description)**

Après avoir fait le point sur l'aspect plus théorique de la question, notamment en ce qui concerne sa notion et ses buts, sa pertinence scientifique ainsi que les types de recherches existants, il revient, dès à présent, de faire un lien avec nos objectifs de recherche.

### **2.4.1 Pourquoi le choix d'une approche théorique pour notre mémoire ?**

Comme le souligne Gohier (1998), *la recherche théorique renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde, contrairement à la recherche appliquée qui contextualise les conditions d'applicabilité de théories issues de la recherche fondamentale.*

Il ne s'agit surtout pas de mettre en confrontation une recherche de type empirique et celle faisant appel à des données purement théoriques. Le but est plutôt la fortification et



pourquoi pas, la mise à l'épreuve de ce qui a été accompli au moyen de recherches empiriques et qui correspond à nos sources (éléments de notre corpus). L'analyse et l'interprétation des textes qui en découleront nous permettront à la fois de faire une synthèse relativement exhaustive des connaissances sur la question, mais aussi de susciter de nouveaux questionnements ou d'émettre de nouvelles hypothèses et d'envisager des pistes de solution appropriées (voir nos objectifs de recherche).

Inversement, dans la mesure où les résultats d'une étude faisant appel à une approche théorique seront de nature spéculative, ils pourront, à l'avenir, être confortés, contredits ou transformés à la suite d'une recherche empirique. Il existe donc une parfaite complémentarité entre les deux approches.

#### **2.4.2 Les différentes étapes de notre démarche de recherche**

Dans les lignes précédentes, nous avons davantage exposé les différents aspects d'une recherche théorique. Il revient dès à présent de faire une description des différentes étapes de notre recherche.

D'abord, la constitution d'un corpus théorique est le point de départ de notre travail de synthèse. Le choix de nos sources est décrit et justifié dans le paragraphe suivant. Passé cette étape, nous mettrons au point une fiche de lecture standard qui permette de faire ressortir les points saillants pour chaque texte. Il s'agit, pour chaque élément du corpus, de présenter la manière dont le ou les auteurs posent le problème, de décrire le cadre théorique ou de référence, de présenter la méthodologie utilisée mais aussi de rendre compte de la retraçabilité de la recherche (Voir exemplaire de modèle de fiche dans la section suivante). Toutes ces fiches de lecture se trouvent en annexe de ce mémoire.

Par la suite, nous travaillerons à faire ressortir les points de ressemblance et de différence pour l'ensemble de ces textes. Il s'agit d'un travail d'analyse et d'interprétation sur la problématique de l'intégration psychologique en général, mais aussi et surtout de constituer un cadre théorique spécifique à la construction de l'identité psychosociale chez les élèves issus de l'immigration. De ce cadre théorique, nous tenterons de reconstituer, de manière pratique, la mécanique de l'intégration psychologique chez cette catégorie de

la clientèle scolaire. Ce qui permettra de poser le problème en termes de risque et de proposer une stratégie identitaire de prévention.

### 2.4.3 Le corpus

Le choix d'éléments du corpus est fondamental dans une approche théorique. Il en découlera un travail d'analyse et d'interprétation à la suite duquel émergeront un cadre conceptuel ou théorique nouveau et une discussion sur les résultats des recherches. La constitution du corpus devrait également faire preuve de cohérence entre, d'une part, les sources (textes des autres auteurs) et d'autre part, le problème, les objectifs, les questions ou hypothèses de recherche ainsi que le type d'approche théorique en jeu (synthèse des connaissances en ce qui nous concerne). Le corpus devrait également tenir compte de la scientificité des sources. La critériologie étudiée ci-haut nous guidera dans le choix des textes ; à l'exception des documents législatifs et règlementaires.

En pratique, le point de départ pour la récolte de nos sources a été la loi du gouvernement québécois relative à la politique interculturelle intitulée : *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (M.E.Q., 1998). De notre analyse, nous avons constaté que, pour ce qui est de l'intégration des élèves issus de l'immigration, le texte ne fait allusion qu'aux aspects sociaux et cognitifs (activités culturelles, apprentissage du français, soutien en mathématique, etc.). Par contre, l'aspect *intégration psychologique* est passé sous silence. Notre curiosité nous avait alors conduits à voir ce qui été prévu ailleurs, dans les deux pays francophones (Belgique et France) de systèmes éducatifs un peu similaires à celui du Québec. Là aussi, nous avons eu la surprise d'aboutir au même constat (Communauté française de Belgique, 2012a et France, ministère de l'Éducation nationale, 2008). Notre questionnement sur les difficultés d'intégration psychologique et tout ce que cela pouvait comporter comme conséquences sur le comportement psychosocial de l'élève issu de l'immigration nous a presque obligés d'aller « fouiller » du côté la littérature scientifique.

Au bout de ce méandre très enrichissant, nous avons découvert que plusieurs auteurs se sont effectivement intéressés à cette question de l'intégration psychologique. Des recherches ont été menées dans les domaines divers, parfois multidisciplinaires, de

l'éducation à la psychologie en passant par l'ethnographie et la sociologie. Par ailleurs, il est fait référence à des concepts différents pour rendre compte de la problématique de l'intégration psychologique, question d'établir une distinction avec intégration sociale (acculturation psychologique, personnalisation, interculturalisation, transculturalisation, etc.). Bien que ces notions soient souvent des synonymes, nous avons opté, pour la présente recherche, d'utiliser principalement le concept d'*interculturalisation*, lequel rendrait parfaitement compte de l'aspect psychodynamique de l'intégration psychologique, mais aussi, de manière complémentaire, des concepts connexes comme l'acculturation et la transculturalité pour parvenir à une meilleure compréhension de ce phénomène si complexe qu'est l'intégration psychologique. Aussi, il nous semblait important de voir ce qui était fait dans les milieux scolaires, en dehors de ce qui est prescrit dans les textes de nature législative. D'où l'usage des concepts comme *éducation interculturelle ou diversité ethnoculturelle*.

En ce qui concerne la date de publication, nous sommes partis du début des années 1980, avec les premières consultations pédopsychiatriques interculturelles en France (ethnopsychiatrie, psychiatrie interculturelle, etc.). Ci-dessous, voici la composition de notre corpus, subdivisé en quatre parties : 1) les textes généraux sur la question de l'intégration ; 2) Les textes relatifs à l'intégration psychologique chez l'élève issu de l'immigration et les différentes pathologies possibles ; 3) Les textes sur la situation en milieu scolaire et 4) les textes législatifs sur la question de l'intégration des élèves issus de l'immigration en Belgique, France et Québec (voir références en annexe).

Notre corpus comprend trente sources (littérature scientifique et documents ministériels). C'est sur base de ce corpus que nous allons compléter notre grille d'analyse qui fait l'essentiel du chapitre 3. Pour les autres éléments de la bibliographie, ils permettent d'approfondir notre questionnement sur le sujet (chapitre 1), d'expliquer notre démarche méthodologique (chapitre 2) mais aussi, de proposer les pistes d'action (chapitre 4).

### *Modèle de fiche de lecture*

Nous présentons ici un tableau comprenant des éléments qui nous permettront d'élaborer nos fiches de lecture que nous annexerons à la fin de ce mémoire. Ces fiches seront analysées et interprétées selon les critères établis ci-dessous au point 2.4.4

En ce qui concerne la retraçabilité, deux questions nous semblent importantes pour la vérification de ce critère :

1. *Est-ce que les chercheurs rendent compte du processus d'interprétation qui a mené aux résultats présentés ?*
2. *Est-ce qu'ils montrent que les résultats (ou leur compréhension) sont fondés sur les données ?*

Référence de l'article ou de l'ouvrage.
<b>I. Le cadre de la recherche</b>
<b>A. La problématique</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Résumé :</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problème de recherche :</li> <li>▪ Question (s) ou hypothèse (s) de recherche :</li> <li>▪ Objectif (s) de recherche :</li> </ul>
<b>B. Le cadre de référence ou théorique</b>
<b>II. La méthodologie</b>
<b>III. La retraçabilité</b>

### **2.4.4 Structure de la grille et processus d'analyse du corpus**

La section précédente nous a permis de dresser une fiche de lecture synthétique pour chaque élément de notre corpus théorique (hormis les textes législatifs et réglementaires). Le chapitre qui suit sera consacré à l'interprétation et à la discussion des résultats. La grille d'analyse ci-dessous nous servira de canevas pour atteindre cet objectif :

#### 1. Le cadre de la recherche

- *De quelle façon les auteurs posent le problème de l'interculturalité ?*

Il s'agira d'explicitier la perspective psychodynamique du changement de culture à la lumière de la recherche scientifique. Nous présenterons différents enjeux ou mécanismes qui entrent en compte dans ce processus

de construction d'une identité psychosociale chez l'élève issu de l'immigration et ce que cela implique sur son vécu affectif (voir section 3.1.1)

▪ *L'étude du cadre théorique et conceptuel*

Le but est de faire une synthèse de la manière dont les auteurs théorisent le processus d'intégration psychologique en contexte migratoire. Nous tenterons de faire ressortir les concepts clés, les regrouper et construire de liens plus ou moins logiques capable de former un cadre conceptuel et théorique. L'objectif est d'arriver à constituer une base épistémologique pour l'étude de la problématique de l'interculturalisation chez l'élève issu de l'immigration (voir section 3.1.2).

2. Méthodologies de recherche utilisées par les auteurs

Nous allons relever différentes méthodologies utilisées par les auteurs pour mesurer leur pertinence sur le plan scientifique. Le but est de voir s'il existe une adéquation entre le problème posé et les moyens et/ou activités mis en place pour répondre aux questions de recherche ou de vérifier les hypothèses formulées.

3. Synthèse et discussion des résultats

Dans cette section, nous allons faire une synthèse et discuter sur l'ensemble des recherches concernant la problématique de l'interculturalisation, le cadre théorique explicatif des pathologies ainsi que la question de la prévention. À l'issue de cet exercice, nous proposerons de calquer la théorie à une expérience pratique de changement de culture pour un élève issu de l'immigration.

*L'analyse des textes provenant des sources ministérielles*

En ce qui concerne les textes de nature législative et réglementaire, ils seront analysés séparément et sur base d'une grille spécifique. Nous étudierons, de manière précise, le ou les champs d'application de ces dispositions ainsi que le ou les objectifs qu'elles poursuivent.

Le but est d'arriver à saisir la manière dont le législateur ou responsables des ministères appréhendent la problématique de l'intégration pour ce qui est des élèves issus de l'immigration : tiennent-ils compte de tous les aspects de l'intégration, autant sociologique que psychologique ? L'analyse et l'interprétation se fera à la lumière de ce que nous aura relevé la littérature scientifique (notre corpus).

## **Chapitre III. Analyse systématique du corpus de recherche**

### **3.1. Le cadre de la recherche**

Cette section est une synthèse de notre corpus théorique. Elle nous permettra de passer en revue la façon dont les auteurs ont problématisé la question de l'interculturalisation, les différents concepts ou théories et méthodologies utilisés pour pouvoir situer cette notion sur le plan de la connaissance scientifique. Nous terminerons rendre compte des résultats des recherches.

#### **3.1.1. La problématique de l'interculturalisation**

Le concept d'interculturalisation, appréhendé dans une perspective psychodynamique, renvoie, chez les auteurs étudiés dans le présent travail, à l'étude des changements affectant une personne qui passe d'un environnement culturel d'origine à dominance homogène, à une société marquée par une certaine hétérogénéité. (Denoux, 1994 ; Lipiansky, 2000 ; Teyssier et Denoux, 2013b). Dans un contexte de confrontation entre cultures différentes, ce concept permet à l'individu se trouvant dans une posture de l'« entre-deux » cultures et vivant simultanément une double socialisation (acculturation familiale et individuelle) de pouvoir engager une telle différence et de solliciter les stratégies en vue de la dépasser.

Ce travail, de type synchronique, ne saurait rester sans incidence sur la construction identitaire de l'individu (Denoux, 1994). Il s'y déroule un double mouvement, à la fois interpersonnel et intrapsychique qui influencerait son vécu psychosocial (Teyssier et Denoux, 2013b).

L'élève migrant se retrouve donc devant deux nouvelles frontières culturelles : entre culture familiale et acculturation à l'école.

Cette situation de double socialisation est surtout marquée, chez l'élève issu de l'immigration, pour qui l'école est souvent la première institution de rencontre avec la société d'accueil. Il y arrive avec sa culture propre d'origine qui continue à être portée



par sa famille, mais qui ne peut rester figée dans ce contexte de changement et en même temps, il est en train de s'acculturer à la culture du pays d'accueil.

Quelques auteurs sur lesquels nous nous appuyons pour étayer notre corpus théorique ont étudié les différents mécanismes à l'œuvre qui bouleversent à la fois le sujet et sa famille dans le contexte migratoire (Vatz-Laaroussi, 1993 ; Battaglini et al. 2002 ; Yahyaoui, 2010 ; Guerraoui et Sturm, 2012 et Ganem et Hassan, 2013). Ces derniers ont fait un travail de description et de compréhension quant à l'influence des facteurs culturels sur le développement et le comportement humain. Le changement de lieu de vie et la rupture des liens d'attachement, disent-ils, ne pourront qu'avoir des incidences sur la structure identificatoire de l'individu et de sa famille ; tant sur le plan culturel que psychosocial.

Le processus d'acculturation dans lequel s'inscrit la famille immigrante est marqué par une double dynamique, de rupture et d'adaptation, et qui ne peut rester sans incidence sur la structure familiale au risque d'engendrer de relations, parfois conflictuelles, avec la société d'accueil et, par conséquent, bouleverser les rapports intrafamiliaux (Ganem et Hassan, 2013). Dès le départ, il y aurait un sentiment d'étrangeté certain lorsque la famille arrive en terre d'accueil. Ce qui est susceptible de conduire à l'isolement. La situation pourrait perdurer aussi longtemps que les membres n'auront pas intégré les codes culturels de leur nouveau lieu de vie. Ce repli peut, d'une certaine manière, s'avérer bénéfique pour maintenir la cohésion familiale, parce que sécurisant dans une situation de rupture avec ses attaches, mais pourrait en même temps conduire à un remaniement des relations lorsque par exemple les parents se verront impuissants de continuer à éduquer leurs enfants dans l'esprit de la culture d'origine. La raison est que ces derniers subissent eux aussi, en même temps que leurs enfants, les effets du changement. Ils ne peuvent par conséquent plus constituer le modèle de référence (Vasquez, 1992). Dans ces circonstances, la famille fait face à une certaine fragilisation, tant au niveau de repères que de ses référents usuels.

En ce qui concerne l'intégration aux codes culturels du pays d'accueil, nous avons souligné le rôle combien déterminant que joue l'école dans l'acculturation de l'élève migrant puisque, de manière générale, cette institution est explicitement désignée pour

assumer la socialisation du futur citoyen. Elle est parmi celles qui mettent l'élève étranger en contact avec la culture de son pays d'accueil. Par ailleurs, il est important de souligner que le milieu scolaire peut être à la fois un terrain d'entente, un vecteur de cohésion qui faciliterait la synthèse entre les différences culturelles et en même temps, il peut laisser se créer un climat d'antagonisme. Le travail de socialisation qui s'effectue à l'école est l'un de moyens précieux qui permet la structuration de la nouvelle identité interculturelle de l'élève migrant (Guerraoui, 2009). Le fait d'avoir à jongler constamment avec deux codes, surtout lorsque ceux-ci sont contradictoires, peut placer l'élève dans une situation éprouvante. D'où la nécessité d'une éducation à l'interculturalité pour tous qui permettrait de dissiper toute forme de conflit entre personnes de cultures différentes (Sabatier et Barry, 1994). C'est ici que se pose la problématique de la compétence à la gestion de la diversité interculturelle pour les enseignants et gestionnaires du milieu éducatif qui semble faire défaut au niveau de la formation initiale, aussi bien au Québec que dans les deux pays francophones d'Europe sous étude, à savoir la France et la Belgique francophone. (Vasquez, 1992 ; Ouellet, 2010 ; Toussaint et Fortin, 2010).

### *L'interculturalisation, une posture potentiellement conflictuelle*

La posture de l' "entre-deux cultures", caractéristique de l'élève migrant, n'est pas un fait anodin. Elle témoigne d'une situation potentiellement conflictuelle et traumatisante pour lui. Les stratégies d'intégration à la culture du pays d'accueil, par l'entremise de l'école, devront le conduire à s'autonomiser, autant que faire se peut, du cadre culturel familial et de pouvoir l'éloigner de certaines injonctions susceptibles de le mettre dans une situation de conflictualité, parce que contradictoire à la nouvelle culture. Lorsque par exemple les mythes, les rites, les règles et les normes familiales ne sont pas nécessairement identiques à ceux de la société d'accueil, il y a une certaine déstabilisation, à la fois pour la famille que pour chaque membre pris isolément puisque les messages reçus sont différents et parfois contradictoires.

Par ailleurs, rien ne garantit à l'élève qui réussit son autonomisation vis-à-vis de l'emprise culturelle familiale dans le contexte migratoire que son acculturation à la société d'accueil sera sans embûche. Penser cela serait ignorer les possibles aléas que



l'élève est susceptible de connaître sur cette voie de la socialisation. Dans ces circonstances, l'interculturalité nécessite le maintien d'un continuum d'expériences de vie qui oblige, de la part de l'élève migrant, la mobilisation des stratégies capables d'opérer une synthèse indispensable à la construction de sa nouvelle identité. Il en va de même que la rupture potentielle dans l'unité identitaire sollicite indéniablement une activité psychologique qui tend à sa réduction et à son dépassement (Teyssier et Denoux, 2013b).

### *Quel (s) risque (s) pour l'identité psychosociale*

Lorsque l'élève est en mal de réussir le travail de synthèse et de dépassement de la relation conflictuelle entre culture d'origine et d'accueil, il peut être confronté à une situation instable pour son identité psychosociale. Ce dernier pourra être poussé à adopter une attitude défensive de contre-acculturation pouvant générer ce que les auteurs ont qualifié, en terme générique, de stress d'acculturation ou de pathologie de contact de cultures (Lasry et Sayegh, 1993 ; Manço, 2006 ; Guerraoui, 2011).

Ces dernières années, de nombreuses recherches ont été menées dans le but de démontrer les incidences du choc de culture sur le vécu autant social que psychologique de l'individu (de Plaen, 2008 ; Baudet, 2009 ; Fauchere, 2010 ; Yahyaoui, 2010 ; Pirlot, 2001 ; Derivois, 2013 ; Ciprut, 2007).

En ce qui concerne particulièrement l'élève migrant, certaines études (surtout exploratoires ou de cas) menées dans un contexte multidisciplinaire ont permis de mettre en lumière des corrélations entre les symptômes dont souffrait ce dernier et les aléas de l'interculturalité. Des cas d'anxiété à l'école (Derivois, 2013), de perte de l'estime de soi (Potvin, 2013), de trouble de socialisation (de Plaen, 2008), de traumatisme (Ciprut, 2007) et bien d'autres pathologies encore ont été révélés et mis en relation, chez l'élève migrant, avec le fait que ce dernier aurait des difficultés de surmonter les différences culturelles.

De ce point de vue, il nous semble donc primordial de pouvoir tenir compte des difficultés psychologiques dans le travail de socialisation de l'élève migrant lorsque ce

dernier change de culture. Il serait également important d'envisager un travail de prévention dans une perspective interculturelle.

### **3.1.2. La construction d'un cadre théorique de l'interculturalisation.**

#### **3.1.2.1. L'interculturalisation**

##### *Notion*

Définir l'interculturalisation n'est pas chose facile, dans la mesure où, les sciences qui étudient les interactions entre cultures ont tendance à recourir à des concepts génériques alors qu'au fond, ceux-ci peuvent refléter des réalités parfois différentes.

C'est lorsque d'autres disciplines, en dehors des sciences sociales (psychologie et anthropologie notamment), ont commencé à s'intéresser à cette question que cette généralisation conceptuelle a été mise en cause. Il fallait bien trouver de nouveaux concepts ou sous-concepts qui rendraient aisément compte des réalités étudiées. Ainsi, la problématique de la rencontre interculturelle pouvait être cernée dans sa complexité.

Dans le champ de la psychosociologie qui nous intéresse particulièrement ici, certains auteurs et chercheurs ont utilisé le concept de *l'interculturalisation* pour rendre compte l'étude de « sujets ou de groupes d'emblée confrontés à deux univers culturels distincts et parfois contradictoires » (Clanet, 1990 ; Guerraoui, 2009 ; Teyssier et Denoux, 2013b). La posture de l'individu ou du groupe est celle d'une relation alternative et continue de deux cultures distinctes qui structurent sa tierce personnalité, sa nouvelle identité ; tant culturelle que psychosociale.

Plusieurs définitions de l'interculturalisation ont été proposées, qu'il revient ici de décortiquer pour en dégager le sens commun ; aussi bien sur le plan idéologique qu'épistémologique et d'en saisir la ligne de démarcation qui la sépare avec les autres notions telles que l'acculturation ou la transculturalisation dont elle tire ses origines et dont elle est souvent juste prolongement et/ou approfondissement.

Selon Clanet (1990), « l'interculturalisation est l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes ».

Allant dans la même direction et tout en spécifiant les aspects de la vie individuelle et groupale affectés par le phénomène, Guerraoui (2009) définit « L'interculturalisation comme un ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de groupes repérés comme détenteurs de cultures différentes ou revendiquant une appartenance à des communautés culturelles différentes, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

Dans une recherche plus récente sur les réactions psychologiques transitoires (RPT), Teyssier et Denoux (2013b) définissent l'interculturalisation comme « processus générique par lequel les individus et les groupes engagent la différence culturelle en vue de la dépasser, sous condition, notamment, d'une modification de la définition de soi ».

De ces définitions, il en ressort quatre points essentiels dont les trois premiers seront développés ici. Le dernier fera l'objet d'une étude particulière dans la section consacrée à la construction de l'identité interculturelle. L'interculturalisation c'est donc :

- Un processus de double acculturation
- Un processus de confrontation entre cultures différentes
- Un processus complexe, à la fois sociologique et psychologique
- Une redéfinition de soi ou l'émergence d'une tierce identité

#### **a. Un processus de double acculturation**

Lorsqu'un individu change de cadre culturel, plus particulièrement dans le contexte de l'immigration, ce dernier arrive dans le pays d'accueil avec tout son bagage culturel d'origine. Dans cette rencontre interculturelle, ce dernier doit s'attendre, non seulement à

une simple rencontre de codes culturels, mais aussi, et surtout à une influence réciproque conduisant à des ajustements nécessaires à son adaptation.

Pour cet individu et son groupe d'appartenance, le plus souvent sa famille, la culture d'origine revêt un caractère symbolique dès l'arrivée en terre d'accueil. Elle est nécessaire au maintien du lien d'attachement avec le pays d'origine (lien avec la famille élargie, continuité du modèle éducatif familial, mode de vie, etc.). Cependant, il faut se rendre à l'évidence que, même contre son gré, la rencontre avec une culture étrangère oblige, de par de l'individu ou du groupe, un certain métabolisme. Les nécessités d'adaptation (intégration ou assimilation) exigent que l'individu s'inscrive dans un processus d'appropriation de la dimension culturelle de son nouvel environnement de vie (Teyssier et Denoux, 2013b). Travailler à l'acculturation du nouvel environnement tout en subissant les remaniements au niveau de ses codes culturels d'origine constitue un processus simultané de « double socialisation » pouvant être porteur de stress d'acculturation ou susceptible de conduire à une certaine marginalisation aussi bien pour le groupe que pour les individus pris séparément.

Il ne s'agit pas simplement de rendre compte, de manière linéaire et unilatérale les réalités qui entourent le changement de culture dans une perspective de relations asymétriques entre individu ou groupe et culture dominante qui exigerait une intériorisation de cette dernière, mais, il s'agit en plus de prendre en compte les remaniements simultanés subits lors de chaque relation interculturelle (Guerraoui, 2009).

#### **b. Un processus de confrontation entre cultures différentes**

##### *Notion*

L'aspect « rencontre de cultures » apparaît comme l'élément central de ces trois définitions sur l'interculturalité. Il en est de même dans un cadre plus particulier de la migration, lorsqu'un individu ou groupe d'individus arrive dans un lieu étranger avec tout son bagage culturel prémigratoire et qu'il doit se socialiser à son nouvel environnement culturel.

Ceci dit, la culture faisant partie du vécu de l'individu, elle est quelque chose d'intériorisé qui s'est construit tout au long de sa vie et qui est devenu un marqueur de son identité, tant culturelle que psychologique (Yahyaoui, 2010). L'héritage culturel d'un individu ou groupe d'individus ne commence ni ne s'arrête avec la migration. Bien que le changement de cadre de vie ne sache rester sans incidence sur l'identité culturelle d'origine, l'immigration a cette particularité de favoriser la rencontre entre cultures différentes et parfois antagonistes.

*L'interculturalisation ou la posture médiane de l'individu*

La rencontre de cultures est un élément majeur de tout processus d'adaptation pour un immigrant. Par ailleurs et contrairement au processus d'acculturation, le phénomène d'interculturalisation permet non seulement de rendre compte du passage d'une culture à une autre, mais aussi, et surtout de mettre en lumière son positionnement médian, cette posture de l'entre-deux cultures qui est celle de la personne concernée par le changement. C'est d'un point de vue diachronique qu'il revient de considérer cette interaction entre deux mondes culturels distincts dans lesquels le besoin constant d'harmonisation et de cohérence identitaire reste essentiel. (Teyssier et Denoux, 2013b).

De manière générale, dans le contexte de la migration, les codes culturels sont souvent véhiculés par des institutions. Par exemple, pour un élève issu de l'immigration, il s'agit d'une part, de la familiale pour ce qui est de la culture d'origine et d'autre part, de l'école qui est l'une des institutions culturelles représentatives de la société d'accueil (Vasquez, 1992).

De ce positionnement médian, l'élève migrant doit parfois faire face à des injonctions contradictoires émanant de ces deux institutions. Du point de vue de la famille, il est appelé à être le relais pour le maintien de la lignée familiale et du côté de l'institution scolaire, la socialisation qu'il y subit aura pour but de le façonner en bon futur citoyen, parfois au détriment des valeurs culturelles d'origine. Ce qui peut conduire à un vrai choc de cultures (de Plaen, 2008).

### *De la rencontre à la confrontation*

Les interactions dans le contexte de la migration peuvent conduire, non pas uniquement à une simple rencontre interculturelle, mais aussi à une véritable confrontation entre valeurs antagonistes. Celle-ci serait susceptible de conduire à une expérience douloureuse et conflictuelle. La notion de l'interculturalisation rend compte de cette situation où l'individu qui arrive dans un milieu culturel inconnu doit vivre les effets d'une différence de cultures et doit surtout faire en sorte de la dépasser.

Cette confrontation culturelle, lorsqu'elle se perpétue, peut conduire à un choc culturel parce que l'individu devra faire face aux exigences contradictoires par rapport auxquels il doit se déterminer. Contrairement à ce que présente les études sur l'acculturation, la confrontation dans une situation d'interculturalisation suppose, d'après Guerraoui (2009) deux réalités : premièrement, les relations entre individus ne sont pas binaires, mais ternaires. L'espace de rencontre que crée ce processus permet aux différentes identités culturelles de se situer les unes par rapport aux autres et d'établir entre elles des relations qui se construisent dans la confrontation, l'échange et la négociation. Deuxièmement, l'individu appartenant à la culture minoritaire ne se contente pas uniquement de s'intégrer ou de s'assimiler à la culture dominante. Il adhère à une tierce culture qu'il a lui-même contribué à façonner à partir de sa propre dynamique. La confrontation de cultures serait donc à l'origine d'une acculturation coconstruite par l'individu qui jongle entre deux cultures différentes (Maçon, 2006).

### **c. Un processus complexe, à la fois sociologique et psychologique**

L'immigration, on l'a vu tout au long de ce développement, est un phénomène autant sociologique que psychologique (Maçon, 2006 ; Fumeaux *et al.* 2013). Souvent, les notions d'acculturation et de transculturalité qui rendent compte de cette réalité ont tendance à occulter l'aspect psychologique de la rencontre de cultures. Le concept d'interculturalisation adopté pour la présente recherche a l'avantage de faire cette part. Il n'est pas seulement envisagé comme simple processus de comparaison ou d'adaptation

sociale. C'est tout un processus actif d'adaptation pluraliste et d'ajustement multiple pour l'individu et le groupe d'appartenance.

La dimension psychologique de la rencontre de cultures trouve tout son sens lorsqu'on prend en compte les bouleversements, parfois brusques et profonds que l'individu ou le groupe peut subir au niveau de ses codes culturels d'origine. Jongler en permanence entre deux cultures différentes et parfois contradictoires peut conduire à la fragilisation des repères et des référents usuels. L'individu qui doit s'acculturer à la société d'accueil tout en subissant des remaniements au niveau de son groupe d'origine donne l'image d'un « balancier », d'une personne instable qui doit trouver des stratégies pour dépasser la différence engendrée par ce choc culturel.

Une telle situation nécessite forcément une ambivalence de comportement : ouverture et fermeture d'esprit, séparation et échange. Ce paradoxe ne saurait rester sans incidence sur le comportement psychosocial de l'individu pour qui c'est tout le système identitaire qui doit subir une restructuration. On passe d'une identité singulière à des identités plurielles selon Guerraoui (2009) : « C'est l'unité du moi comme principe identitaire qui laisse place à un modèle d'identité interculturelle conçue comme une tension entre plusieurs traits identitaires éventuellement en contradiction ». Sur cette question de l'identité interculturelle, nous y reviendrons dans la section suivante consacrée à la construction du soi interculturel.

### **3.1.2.2. L'émergence d'une identité nouvelle**

La question de l'identité a toujours été au centre des recherches sur la problématique de l'immigration. Ce phénomène qui conduit à la rencontre et/ou à la confrontation de cultures a une influence certaine sur l'identité de la personne. Plusieurs études ont tenté de mettre en lumière des liens existants entre immigration, rencontres interculturelles et construction de l'identité.

La définition de l'interculturalité proposée plus haut par Teyssier et Denoux (2013b) souligne l'incidence de la rencontre interculturelle sur la définition de soi. Dans la

présente section, nous traiterons, d'une part, du développement de la notion d'identité et d'autre part, de l'étude des influences réciproques des deux niveaux d'adaptation, psychologique et sociale, dans l'émergence d'une identité psychosociale interculturelle et le rôle déterminant que jouent les stratégies identificatoires dans ce processus. Il sera aussi question de la situation spécifique de l'interculturalisation qui implique une socialisation à un double niveau.

### *Notion*

Plusieurs définitions de l'identité ont été proposées. Maçon (2006) en a fait une synthèse qui a permis de distinguer *identité personnelle* et *identité collective*. Cette distinction est nécessaire, car elle permet d'envisager la notion d'identité sous un double aspect : culturel et psychologique ou personnel et collectif.

D'après l'auteur, l'identité personnelle est « l'ensemble des caractéristiques (physiques, psychosociales et culturelles, endogènes et exogènes) que le sujet s'attribue ». Quant à l'identité collective, « elle ferait référence aux liens entretenus avec les membres d'une catégorie sociale ». De ces considérations, trois traits caractéristiques peuvent être retenus :

- D'abord, que l'identité est un ensemble divisible comprenant plusieurs dimensions de la personnalité, plusieurs pôles qui s'équilibrent dans un rapport de force et sont sous l'influence des effets exogènes. Cette diversité est cependant intégrée par l'individu comme une unité de sens qui lui permet de fonder sa confiance et son sentiment d'être socialement valorisé.
- Ensuite, l'identité doit se concevoir comme un processus, comme une construction qui se fait dans le temps et dans l'espace.
- Enfin, il s'agit du caractère dynamique de l'identité qui est appelée à changer sous la contrainte justement de la confrontation dans ce temps et dans cet espace.



### *La construction identitaire*

Selon Hohl et Normand (1996), c'est l'avènement de l'indépendance morale chez l'individu qui lui permet d'émerger comme sujet, porteur d'une identité. Ainsi, cette émergence du « sujet », du « je » ne saurait se concevoir que dans une rencontre avec autrui, dans un processus dit de socialisation. C'est à l'issue de ce processus que l'individu pourra être capable de répondre à la question : « Qui suis-je ? »

La socialisation dont il est question ici ne doit pas se comprendre uniquement comme l'action des personnes adultes sur les plus jeunes. Il s'agit également d'une rencontre et d'une confrontation avec le monde environnant dans lequel tout individu devrait jouer un rôle actif. Ce rôle qui aura pour but d'intérioriser les codes culturels nouveaux et d'en élaborer sa propre définition. Aussi, ce mécanisme de construction identitaire ne se fait pas que dans la rencontre et la confrontation, il se fait également grâce à la différenciation. C'est de ce triple travail de rencontre, de confrontation et de différenciation, dans une perspective dynamique, que l'individu devra assurer sa stabilité identitaire et la cohérence de soi.

La rencontre et la confrontation dont il est question dans ce processus identificatoire, c'est aussi une affaire de valeur. À la fois la valeur que l'on se donne soi-même, mais aussi la valeur qui nous est reconnue par les autres. C'est ici qu'une rencontre interculturelle trouve son sens.

Le concept d'identité psychosociale qui nous intéresse particulièrement peut être considéré comme central dans une situation de rencontre interculturelle. Elle inclut à la fois les influences sociales du milieu et la spécificité personnelle de l'individu. C'est donc de la dialectique individu-société qu'émerge l'identité psychosociale (Manço, 2006). La psychologie interculturelle trouverait-elle son fondement sur une telle dialectique ? Nous y reviendrons dans la section consacrée aux « pathologies de rencontres de culture ».

### *Immigration et processus identitaire*

La question de la construction identitaire en contexte d'immigration nécessite de distinguer différents processus d'adaptation à la société et à la culture nouvelle. De manière très générale, on a tendance à recourir au concept d'acculturation pour rendre compte de ce mécanisme adaptatif que l'on définit comme : « la transaction entre, d'une part, les projets et les ressources socioculturelles plus ou moins valorisées du groupe immigré et, d'autre part, la structure d'opportunités socio-économiques offertes par la société d'accueil, plus ou moins ouverte aux innovations » (Manço, 2006). Pourtant, on peut très vite se rendre compte qu'il ne s'agit là que d'une considération anthropologique. Cette définition fait fi de la dimension intrapsychique du processus d'acculturation.

C'est plutôt dans une perspective « idiosyncrasique » qui inclurait toutes ces dimensions que certains auteurs ont décidé de considérer cette question de l'adaptation. Ceci permettrait de mesurer à quel point le sujet pourra être capable, dans un contexte de changement, de faire intervenir ses propres intentions, soit en déployant des stratégies de facilitation à l'intégration ou soit carrément opposer de la résistance.

Dorénavant, c'est dans une vision constructiviste de l'acculturation que devrait se définir ce processus afin de rendre compte de la complexité du mécanisme. Ce qui permettrait aussi de faire la distinction entre, d'une part, **l'intégration sociale** qui est la capacité de participation à la négociation du degré de diversité et d'unité des groupes composant la société. D'autre part, on parlera de **l'intégration psychologique** qui elle, se focalise davantage sur le processus d'individuation à l'œuvre à l'intérieur des familles ou des groupes, où les sujets se révèlent être caractérisés par des compétences, positions et stratégies très diversifiées (Sabatier et Barry, 1994; Hohl et Normand, 1996; Maçon, 2006; Ciprut, 2007; Baudet *et al.*, 2009; Pirot, 2011; Derivois *et al.*, 2012; Fumeaux *et al.*, 2013).

C'est de la difficulté de pouvoir généraliser les effets et les conséquences du processus social de l'acculturation que ces auteurs ont estimé nécessaire de pouvoir faire évoluer ce concept vers une approche constructiviste. Dans ce cas, l'aspect psychologique de l'acculturation, qualifié de *personnalisation* (Manço, 2006) permettrait de mettre l'accent

sur la dynamique intrapsychique à l'œuvre au moment où un individu entre en processus d'acculturation.

Cette catégorisation du processus d'adaptation en deux permet à la fois de considérer l'existence d'un double niveau dans la construction identitaire, psychologique et sociale, mais aussi que leur articulation rend compte l'existence d'une identité psychosociale qui correspond à l'état d'un individu :

- Capable de tendre vers un équilibre entre son projet d'individuation et sa tendance à la conformation à un héritage collectif, mais aussi ;
- Capable de participer à la négociation portant sur le degré de différenciation et d'assimilation des groupes sociaux par rapport à un cadre global.

#### *Identité et équilibre psychosocial de l'individu*

À l'issue du précédent paragraphe, nous avons vu les différents mécanismes à l'œuvre dans la construction identitaire. Il revient dès à présent de pouvoir étudier le rôle que peut jouer une identité dans le maintien de l'équilibre psychosocial chez un individu. Poser la question sous cet angle, c'est aussi prendre conscience que les différents types d'acculturation peuvent avoir des effets négatifs sur la définition du « soi ».

Maçon (2006) a développé une théorie de l'identité basée sur les études anthropologiques d'Erikson (1972). Ce dernier estime que le concept d'identité personnelle était au centre du développement humain. Il en ressort que, à la suite d'une étude auprès des Amérindiens du nord-ouest des États-Unis, le chercheur est arrivé à prendre conscience de l'importance du sentiment identitaire dans l'équilibre psychosocial de l'individu. C'est dans les termes suivants qu'il rend compte des résultats de ses recherches : « Les observations réalisées dans les réserves sioux, par exemple, montrent que l'indigène parqué dans des conditions dramatiques, qui lui imposent de *balayer* tout simplement son passé de nomade et de chasseur, se trouve dépossédé des éléments nécessaires à la formation d'un sentiment d'identité collective et, partant, est empêché d'accéder à un statut d'être social unique et autonome ».

Dans une autre étude sur les Yuroks, l'auteur aboutit à la conclusion suivante concernant les rapports entre différents types d'identités (individuelles et collectives) et le développement psychosocial : « À chaque étape de la vie correspond une réponse culturelle dont l'objectif est de construire un individu qui puisse s'adapter à la société, de réconcilier les traditions et de permettre l'émergence d'un sentiment d'intégrité ».

De manière générale, cet auteur s'est attelé à démontrer que l'identité individuelle se fonde sur le sentiment d'un "*moi*" qui se perpétue dans le temps et est la conjonction entre les processus individuels et sociaux qui procurent un sentiment du bien-être pouvant justifier un sentiment optimal de l'identité.

Concernant particulièrement la première observation sur les amérindiens, un lien de cause à effet peut être possible avec la notion d'assimilation dans le cadre d'un processus d'acculturation chez les personnes issues de l'immigration. En effet, comment concevoir les politiques qui exigeraient à un individu ou un groupe d'individu qui change de lieu de vie de pouvoir abandonner sa culture d'origine et donc son identité au profit de la culture du groupe dominant ? Un tel mécanisme dont prône certaines politiques migratoires est de nature à faire fi des caractéristiques individuelles qui sont propres à la personne et qui constituent son socle identitaire.

Dans le même ordre d'idée, Maçon (2006) recense un certain nombre de critiques concernant les travaux d'Erikson. Elles ont pour point commun de considérer comme purement spéculatifs les propos de l'auteur qui ne seraient pas fondés sur une méthodologie garantissant une certaine opérationnalité (absence d'instruments psychotechniques pour évaluer et mesurer le sentiment identitaire et son évolution). Voilà pourquoi, dans ce mécanisme de construction identitaire, certains auteurs préfèrent utiliser le concept de *stratégies identitaires* pour rendre compte du lien entre stabilité de l'identité et équilibre psychosocial.

### *Les stratégies identitaires*

L'étude de la construction identitaire en contexte interculturel nous a conduits à considérer deux types de processus d'acculturation : l'acculturation sociale et

l'acculturation psychologique. Ce dernier a été qualifié, dans une perspective constructiviste de l'acculturation, de *processus de personnalisation* (Manço, 2006). Les stratégies identitaires sont d'une importance capitale dans le maintien de l'équilibre tant social que psychologique. Les auteurs que nous avons consultés sur cette question des stratégies identitaires ont souvent fait référence aux travaux de Camilleri (Vatz-Laaroussi, 1993 ; Hohl et Normand, 1996 ; Bouteyre, 2004 ; Manço, 2006 ; Ganem et Hassan, 2013 ; Benoît *et al.* 2015).

De manière plus générale, ils définissent les stratégies identitaires comme « des processus mis en œuvre par un acteur pour atteindre une ou des finalités. Processus élaborés en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations de cette situation » (Vatz-Laaroussi, 1993). La fonction identitaire permettrait donc à un individu ou un groupe d'individu de pouvoir trouver des moyens afin de dépasser les conflits psychosociaux et les sentiments de rupture, car, « elle contribue à l'équilibre individuel, au sentiment de bien-être et à l'intégration psychosociale » (Maçon, 2006).

Plusieurs stratégies identitaires ont été présentées, en lien avec la classification proposée par Camilleri (1991)<sup>3</sup>. Elles ont été subdivisées en deux, selon la nature de l'intégration et l'attitude de la personne qui s'intègre :

#### **a. Stratégies identitaires et processus d'acculturation**

Face à une situation de changement de culture, notamment dans le contexte migratoire, il est souvent constaté deux attitudes dans le chef des individus : soit, ils décident de maintenir et de développer une certaine distance ethnique au sein de la société d'accueil (ce qui permet de conserver sa culture d'origine et donc son identité psychosociale) ou soit, ils optent pour l'ouverture à des interactions. Dans ce dernier cas, il s'agit de la manière dont il faudrait établir des ponts avec le groupe dominant au sein de la société

---

<sup>3</sup> Camilleri (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.

d'accueil. Cette distinction est à opérationnaliser au travers des critères conceptuels classés en deux pôles : positif et négatif.

Pôle positif :

- *L'assimilation* : elle permet l'adhésion totale à la culture du pays d'accueil. Cette attitude conduit le plus souvent à l'abandon de sa culture d'origine, à la perte de ses repères sociaux acquis lors de la socialisation primaire et donc au reniement de son identité. L'une des raisons avancées par les personnes qui adoptent un tel comportement est qu'elles veulent se préserver contre tout conflit potentiel qui pourrait subvenir en cas de confrontation culturelle.
- *L'intégration* : qui permet à l'individu de faire la synthèse entre les deux codes culturels en présence. En pratique, la personne concernée par le changement va devoir conserver son identité culturelle d'origine, mais que conjointement, elle va devoir opérer un mouvement d'adhésion à la vie culturelle de la société d'accueil. Ce mécanisme a pour avantage d'assurer un équilibre identitaire dans le chef de l'individu, car, tout en valorisant des éléments de la culture d'origine, il met en même temps en avance ceux du groupe dominant qui permettent son adaptation à ce nouveau lieu de vie.

Pôle négatif :

- *La ségrégation ou la séparation* : il s'agit, dans les deux situations, d'absence de relations entre groupes de cultures différentes. On parle de ségrégation lorsque le refus de tout contact interculturel est imposé par le groupe dominant. Dans ce cas, les individus du groupe qui aimeraient s'acculturer seront obligés de vivre la différence culturelle tout en ne gardant que son identité d'origine. C'est le cas par exemple de la politique de l'apartheid en Afrique du Sud avant les élections multiraciales de 1994. Quant à la séparation, c'est du groupe minoritaire que vient le refus de toute interaction interculturelle. Cette situation est souvent due à la volonté de maintenir ses traditions en dehors de toute participation à la société

plus large. La différence entre les deux se situe donc au niveau du choix et des pouvoirs à la base de cette situation.

- *La marginalisation* : elle peut être considérée comme le prolongement de la ségrégation et de la séparation. Une sorte d'absence de liens poussée à l'extrême qui conduirait à la perte de l'identité, au risque d'aboutir sur des situations d'anxiété, de schizophrénie et autres que l'on désigne sous le vocable de stress d'acculturation.

#### **b. Les stratégies propres à l'adaptation psychologique**

La section précédente nous a permis de comprendre les diverses stratégies identitaires mises en place par un individu lorsque celui-ci se trouve dans un processus d'acculturation. Ce mécanisme pourrait s'appliquer de manière similaire pour les personnes qui tendent vers un état d'adaptation psychologique. Néanmoins, tel que présenté, il ne rend pas tout à fait compte l'intentionnalité de l'individu, ses capacités intrapsychiques à l'œuvre pour la mise en place d'un tel processus. L'individuation dont il est question ici répondrait ainsi au besoin d'accomplissement personnel et d'autonomie sociale (Bouteyre, 2004 ; Manço, 2006).

Contrairement aux stratégies identitaires dans le cadre d'un processus d'intégration sociale, les stratégies d'adaptation psychologique ont pour but de permettre à l'individu de faire face à des pathologies d'acculturation telles que l'angoisse, le stress, la dévalorisation psychologique, la souffrance morale, etc. deux types de stratégies sont à retenir : les stratégies du coping et la résilience. Nous verrons en plus les stratégies propres au processus d'interculturalisation, qualifiées de Réactions psychologiques transitoires (RPT).

- *Les stratégies du coping* : le coping, terme anglais qui veut dire « faire face ». Contrairement aux stratégies d'adaptation sociale qui sont mises en place à priori et qui permettent de s'« adapter à... » une situation, le coping quant lui est un ensemble de stratégies qui intervient a posteriori d'un évènement, d'une situation

stressante et a pour but de négocier, de gérer des situations repérées comme des épreuves (Manço, 2006). Le coping exprime donc le besoin de la personne de pouvoir trouver des moyens pour éliminer ou modifier la teneur stressante d'une situation ou si non, d'en maîtriser les répercussions émotionnelles.

Les stratégies du coping permettent de distinguer deux niveaux d'orientation, centrées à la fois sur le problème à résoudre et sur la personne qui le subit : lorsqu'un problème d'ordre psychologique survient chez l'individu migrant, celui-ci mobilise des efforts à la fois cognitifs et comportementaux pour le résoudre. Dans ce cas, on parle de *Coping actif*, d'engagement, orienté vers la tâche. Concernant la personne, il s'agit des réactions, souvent d'évitement, sur le plan émotionnel pour faire face à une situation stressante. Ces réactions d'évitement conduisent bien plus souvent à des comportements de renfermement (alcool, tabac, isolement, etc.). Des résultats de recherche répertoriés par Manço (2006), il en ressort que c'est dès la plus jeune enfance que l'individu commence à développer les stratégies de coping, notamment pour faire face à des dysfonctionnements relationnels qui surviennent au niveau du lien d'attachement mère-enfant.

Des limites à ces stratégies ont été démontrées. Elles se réfèrent à l'âge, au sexe et à la capacité cognitive de l'individu. Elles démontrent par exemple qu'avant l'âge de 4-5 ans, il est difficile pour un enfant de pouvoir envisager des solutions alternatives pour dépasser une difficulté. Sur le plan cognitif, il est prouvé que ces stratégies font appel à des processus cognitifs complexes qu'un jeune de moins de 18 ans aurait du mal à mobiliser. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant consacré à la prévention.

- *La résilience* : Elle renvoie à l'idée de « résister » : résister à un choc, à un événement stressant. En état, le terme serait synonyme des stratégies du coping dans son sens général qui veut dire « faire face ». Par ailleurs, Mastens et



Coastworth<sup>4</sup> (cité par Manço, 2006) envisagent la résilience, non pas comme capacité à résister, mais comme manière de « s'adapter » : la résilience, d'après ces auteurs, serait cette capacité qui permet la mise en place de compétences permettant de s'adapter et de se développer alors que l'environnement est devenu menaçant, traumatisant, pathogène ».

Comme pour le coping, cette stratégie a ses limites. D'abord, il faut se rendre à l'évidence que la résilience n'est pas une capacité innée, elle se forge au fur et à mesure des expériences. Aussi, elle diffère d'une personne à une autre et d'une situation à une autre. Tous les individus ne peuvent être pareillement résilients dans des circonstances similaires.

- *Les réactions psychologiques transitoires* : selon Teyssier et Denoux (2013), ce concept désigne « le processus qui permet d'effectuer le passage de la rupture à l'harmonie, tout en préservant la fiction de l'unité de *moi* ». C'est en se situant dans une perspective synchronique de la construction identitaire qu'il faudrait envisager ce besoin constant d'harmonie.

En effet, si l'on admet que l'aspect temporel est capital dans la construction de la personnalité de chaque individu, force est de constater que les événements de la vie peuvent en être d'une incidence considérable. Les ruptures potentielles qui peuvent entraver ce continuum vont susciter des réactions psychologiques dont l'objet sera soit de tendre à sa réduction ou soit à son dépassement. Il s'agit donc d'un catalyseur intrapsychique qui permet de faire face à des aléas de continuité dans un processus identificatoire. Comme pour le cas du coping, il ne s'agit pas d'une stratégie réfléchie, mais des moyens réactionnels qui peuvent ou ne pas se déclencher en cas de besoin.

---

<sup>4</sup> Mastens, A.S. et Coastworth, J.D. (1998). The developpent of competence in favorable and unfavorable environements. Lessons from reseach on successful children. *American Psychology*, 53 (2), 205-220.

### 3.1.2.3. Pathologies de l'interculturalisation

#### *Notion*

L'étude des différents processus d'adaptation en situation de changement de culture nous a permis de comprendre la manière dont les deux aspects de la personnalité, psychologique et sociale, étaient simultanément sollicités. C'est surtout en se questionnant sur un ensemble de pathologies (étude des maladies, leurs origines et leurs symptômes) dont souffraient les individus transculturels que les chercheurs ont commencé à s'intéresser aux liens possibles entre changement de culture et vie psychique des personnes concernées.

Dans le premier chapitre, nous avons fait référence aux auteurs qui ont étudié de tels liens entre les deux notions (culture et psychisme). De manière générale, il a été question de démontrer à quel point le changement de culture, particulièrement dans le contexte migratoire, pouvait être traumatisant pour l'individu. Le but de cette section n'est donc pas un développement théorique de ce champ disciplinaire qu'on nomme sous le vocable de *psychologie interculturelle* ou de *psychologie de rencontre de cultures*. Il y sera par contre présenté les différentes pathologies dues aux changements de cultures : les causes et les conséquences. De plus, nous nous focaliserons sur des pathologies dont souffrirait l'élève issu de l'immigration en situation d'interculturalisation.

#### *Aux origines des pathologies : les difficultés de socialisation*

Nous avons suffisamment parlé des troubles de socialisation dont ferait face un élève qui vient d'immigrer avec sa famille et qui doit se socialiser à la culture du pays d'accueil au moment de sa scolarité. La meilleure manière, pensons-nous, de rendre compte de l'origine de tels troubles est de pouvoir les conceptualiser afin d'assurer leur opérationnalité, mais aussi d'établir de liens plus ou moins objectifs avec les pathologies dont ils seraient la cause.

Du point de vue familial, la nécessité de vouloir conserver sa culture d'origine, de vouloir continuer à éduquer comme à l'époque prémigratoire peuvent conduire à des tensions intrafamiliales susceptibles de déboucher sur la fragilisation et même la rupture des **liens**

**d'attachement.** Pourtant, ce sont ces liens si importants avec ses parents, ses frères et sœurs, sa culture d'origine, etc. qui, jusque-là, ont permis à l'élève d'acquérir son estime de soi, sa sécurité affective et psychologique nécessaire à la construction de son identité (Vatz-Laaroussi, 1993). La rupture avec ses attaches d'origine est souvent la conséquence de la nécessité de s'autonomiser pour mieux intégrer les codes culturels nouveaux. La quête d'une telle autonomie peut conduire à la remise en cause du rôle parental, des règles régissant le mariage, le statut de la femme, la sexualité, etc. (Scandariato, 1993).

La rupture dont il est question n'est pas seulement relative aux liens intrafamiliaux. Il peut également s'agir d'une rupture avec les contenants culturels d'origine (Pirot, 2011). L'un de ces contenants est la famille élargie restée au pays et qui représente le noyau social de base. De nombreuses études tant ethnographiques que sociologiques ont démontré l'importance de ce contenant culturel dans la construction identitaire de l'individu. Nous pensons particulièrement à ces familles originaires de l'Afrique au sud du Sahara et du monde arabe.

Sur ce point, il est prouvé que toute rupture au niveau d'attaches originelles conduit le plus souvent à des situations d'insécurité psychosociale. Pourtant, on le sait bien, les recherches ont démontré que « les enfants seraient à même de négocier activement avec les difficultés environnantes lorsqu'ils grandissent dans un milieu sécurisant et acceptant. Par contre, lorsqu'ils vivent avec un sentiment d'insécurité, ils optent plus facilement pour un comportement de fuite face à la situation stressante » (Bouteyre, 2004). Même pour ce qui est plus spécifiquement de l'intégration scolaire, celle-ci serait conditionnée par une certaine stabilité au niveau cognitif, affectif, émotionnel, comportemental et relationnel (Barbey-Mintz, 2015). Des liens insécures au niveau des attaches sont donc susceptibles d'affecter l'élève et déterminer la qualité de sa socialisation en milieu scolaire et plus largement, à la culture du pays d'accueil.

Du point de vue de l'acculturation à la société d'accueil, ce sont le **choc de culture** et les **Attitudes négatives** du groupe majoritaire (Cesari Lusso et Perret-Clermont, 2001) qui peuvent être pathogènes sur le plan psychosocial. Vinsonneau (2012) définit le choc culturel comme « l'expérience, généralement douloureuse et conflictuelle, qu'éprouve un

acteur posé au défi de gérer des interactions sociales alors qu'il est brusquement immergé en milieu culturel inconnu, sans avoir à sa disposition le(s) code(s) nécessaire(s) à son adaptation. Soustrait à son environnement habituel et/ou privé des repères socioculturels qui lui sont familiers, le sujet peut alors vivre les affres d'une désorientation proche de la détresse, qui le met véritablement en état de choc ».

Les recherches sur la question de la rencontre interculturelle montrent que le « choc » est bien inévitable (Ciprut, 2007). Ce qui caractérise précisément cet évènement, ce n'est pas en soi la rencontre, mais plutôt le moment critique dans ce processus d'acculturation à la nouvelle société où l'individu devient incapable de dépasser les différences (Temple et Denoux, 2008), ou ne parvient pas à un métabolisme culturel (Guerraoui, 2009). Le choc proviendrait également des représentations et des idéalizations du migrant avant son départ. La désillusion qui est la sienne lors de son arrivée en terre d'accueil peut aussi être source de souffrance (Ciprut, 2007). On a eu à évoquer cette question pour les personnes migrantes qui vivent des situations socioéconomiques précaires alors qu'elles avaient tout misé sur ce départ pour réaliser une certaine ascension sociale.

Quant aux attitudes négatives des membres du groupe majoritaire, d'après les auteurs consultés, il aurait également une incidence non négligeable sur l'acculturation de la personne migrante. Ce sentiment de ne pas se faire accepter par les membres du groupe majoritaire à laquelle on tente de s'acculturer peut se manifester de plusieurs façons : les actes ou propos racistes (Manço, 2006 ; Guerraoui, 2001), les stéréotypes (Potvin et al. 2013), la dévalorisation de sa culture d'origine par les membres du groupe majoritaire (Sabatier et Barry, 1994 ; Teyssier et Denoux, 2013b), etc.

#### *Les types de pathologies possibles*

Les aléas que peut connaître un individu lorsqu'il se trouve dans un processus d'acculturation ou de double acculturation et qui le placent face à une différence ou une confrontation importante avec la culture dominante peuvent conduire à des souffrances d'ordre social et psychologique.

Sur le plan psychologique, c'est en tenant compte du fait que les normes culturelles soient surtout intériorisées progressivement et qu'ils ne sont rarement que transmis de manière explicite que l'on pourra mieux mesurer les difficultés psychologiques que peut vivre la personne migrante (Manço, 2006). Ainsi, la difficulté à pouvoir réussir son travail d'acculturation pourrait déboucher sur des comportements psychosociaux anormaux dont voici quelques-uns recensés à partir de notre corpus concernant l'élève migrant. Nous les classerons en deux catégories : les pathologies en lien avec la détresse psychologique et celles liées aux troubles de la personnalité :

#### **a. Détresse psychologique**

**La phobie scolaire ou refus scolaire anxieux** recouvre de nombreuses manifestations telles que l'anxiété en classes, le fait d'arriver en retard au cours et l'absentéisme partiel ou complet. Elle serait devenue, en France particulièrement, l'un des motifs les plus fréquents de consultation en pédopsychiatrie chez les élèves issus de l'immigration (Benoît *et al.*, 2015). Deux principaux courants de pensée existent pour justifier l'origine de ce phénomène : d'abord, il s'agirait surtout de l'angoisse de la séparation avec son contenant culturel d'origine, ses figures d'attaches (famille, pays d'origine, etc.). Ensuite, c'est la crainte du jugement d'autrui (stéréotypes, stigmatisations, racisme, etc.) qui mettrait l'individu en posture défensive ou d'évitement. Dans les deux cas, l'élève migrant se retrouve inévitablement devant une double vulnérabilité.

**L'angoisse, l'anxiété et la dépression** : il s'agit des trois pathologies les plus fréquentes chez les élèves issus de l'immigration (Scandariato, 1993 ; Baubet *et al.*, 2009 ; Faucherre, 2010 ; Fumeaux, 2013). Ces pathologies sont l'aspect visible d'un « trauma », d'une « blessure » qui est un choc et qui atteint l'individu psychologiquement. La blessure psychique ou traumatisme désigne un « événement de la vie psychique du sujet qui se définit par son intensité, par l'incapacité où se trouve le sujet à y faire face, le bouleversement et les effets pathogènes durables qu'il provoque dans l'organisation psychique » (Derivois *et al.*, 2013). Dans le contexte migratoire, lorsque le passage d'un lieu à un autre, d'une culture à une autre se couple aux impératifs psychiques du vécu

transculturel, il est possible que l'individu se trouve dans l'impossibilité de réussir ce métabolisme nécessaire au dépassement du « choc ».

#### **b. Trouble de la personnalité**

**La perte de l'estime de soi :** parmi les stratégies identitaires que nous avons étudiées plus haut, certaines ont trait à l'adaptation à la société d'accueil (intégration et assimilation) et d'autres sont destinées à la préservation de l'intégrité psychologique de l'individu ; notamment de son estime de soi (coping, résilience et réactions psychologiques transitoires). Ainsi, face à une incapacité à pouvoir dépasser un conflit de valeurs, face à des stéréotypes qui mettent en cause un sentiment d'appartenance ou d'une manière plus générale, face à une incapacité de réussir sa socialisation, on voit mal comment la situation d'échec peut ne pas conduire à une négativité de l'estime de soi (Tap et Malewska-Peyre, 1993).

**Le trouble de l'identité :** on l'a vu, la construction identitaire est un processus complexe impliquant plusieurs facteurs dont la personnalité de l'individu, son environnement socioculturel ainsi que la qualité de ses liens d'attaches. Lorsqu'il se pose un problème à ces niveaux, pour des raisons que nous avons évoquées plus haut, c'est tout le système identificatoire qui risque d'être affecté. Dans le cadre d'une rencontre interculturelle, on sait que c'est dans les interactions avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité (Lipiansky, 2000). Dans une recherche sur la marginalité et les troubles de socialisation, Tap et Malewska-Peyre (1993) ont montré une corrélation particulièrement négative entre les stigmatisations et l'image négative de soi. C'est qui pourrait conduire à un trouble d'identité chez une personne migrante qui se voit refuser le droit d'appartenir à une communauté majoritaire.

#### **3.1.2.4. La compétence interculturelle**

##### *Notion*

Les termes que nous utilisons pour signifier les interrelations entre groupes culturels différents, notamment dans le contexte migratoire, sont la plupart de temps généraux et influencés par l'idéologie et la politique du pays d'accueil : on parle souvent de relations

interculturelles, relations interethniques, relations multiculturelles, relations multiethniques, etc.

Le champ de l'éducation n'est pas non plus épargné par cette difficulté de choix terminologique. Plusieurs concepts sont en effet utilisés pour caractériser les différentes orientations idéologiques et politiques à donner aux programmes éducatifs relatifs à un contexte hétérogène. On parle par exemple d'éducation multiraciale, d'éducation multiculturelle, d'éducation polyethnique, d'éducation antiraciste, d'éducation interethnique, etc. (Denoux, 2004). Au Québec, le concept d'éducation interculturelle a été choisi pour désigner la politique d'intégration et les relations dans le cadre de la diversité ethnoculturelle (MEQ, 1998). Depuis, il a également été adopté comme champ d'étude dans les milieux scientifiques et socioculturels.

Quant à la formation des différents professionnels du milieu éducatif, notamment les enseignants et les cadres de direction, le concept de *compétence interculturelle* semble faire l'unanimité, et ce, malgré toute absence de référence dans les programmes ministériels ou dans les textes législatifs (MEQ, 2001 ; Ouellet, 2010 ; Toussaint et Fortier, 2010).

#### *Qu'est-ce que précisément une compétence interculturelle ?*

Cette notion est la combinaison de deux concepts à savoir : la compétence et l'interculturel qu'il va falloir analyser.

**Une compétence** selon le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) est « un savoir-agir réfléchi, c'est-à-dire une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que la personne maîtrise un certain nombre d'habileté et de connaissance ». Cette notion a également fait l'objet d'étude dans la littérature scientifique.

Toussaint et Fortier (2010), soulignent l'existence de quatre modèles de compétences : a) les compétences comportementales ; b) les compétences de fonction ; c) les compétences scientifiques ; et d) la compétence-statut. Cette dernière compétence, qui renvoie à une fonction, est notamment celle de l'enseignant. Elle permet le développement de la capacité générale dans sa pratique. Dans ce cas d'espèce, la compétence désigne « une



qualité que devrait détenir un être humain pour exercer une activité, un rôle ou une fonction ».

**L'interculturel** : Selon Clanet (1990), le concept d'interculturel a pris naissance dans la littérature américaine dans les années 1970 où on parlait à l'origine d'éducation multiculturelle. Ensuite, il a été adopté dans la littérature au Canada et en Europe de l'ouest. L'interculturel, employé dans l'esprit de la présente recherche, peut être considéré comme « l'ensemble de processus, psychique, relationnels, groupaux, institutionnels, générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échange réciproque et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en présence » (Clanet, 1990). Sur la question spécifique de l'identité, c'est ici que se trouve la différence avec le concept d'interculturalité adopté pour la présente recherche. En effet, si l'interculturel permet la « sauvegarde d'une relative identité », l'interculturalité elle, rend compte de « l'émergence d'une tierce identité, d'une identité nouvelle » (Teyssier et Denoux, 2013b). Ces notions ne sont pas contradictoires, mais complémentaires.

Dans les deux cas, interculturalité ou interculturalisation désignent d'abord et avant tout des modèles des relations interculturelles. Seul l'aspect psychodynamique permet de les distinguer. La relation dont il est question ici n'est pas une simple mise en contact entre deux cultures, il s'agit d'une véritable interaction dans laquelle les personnes de cultures différentes se rencontrent dans une dynamique communicationnelle qui permet, non seulement de décrire la culture de l'autre, mais aussi et surtout la capacité à s'y ajuster en modifiant ses propres critères et ses propres repères. Il s'agit d'une rencontre dans laquelle on se donne mutuellement du « sens » (Ouellet, 2010).

### *Quid de la compétence interculturelle ?*

De la combinaison des deux concepts développés ci-haut, nous pouvons dire que la compétence interculturelle est « la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signes, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes



d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication » (Toussaint et Fortier, 2010). Pour ces auteurs, c'est justement le principe d'humanité qui serait au fondement de cette notion. Elle mettrait l'accent sur des valeurs et des buts à atteindre dans le contexte de l'éducation interculturelle et dans la maîtrise de la compétence interculturelle dans le cadre du programme scolaire et du développement professionnel des futurs enseignants et autres professionnels du milieu.

### 3.2. Différentes méthodologies utilisées

Les différentes sources qui composent notre corpus théorique font usage d'un type varié de méthodologies de recherche dans un champ exploratoire. Les méthodes de type exploratoire sont celles où le chercheur veut découvrir un phénomène inconnu (Lamoureux, 2000). Il s'agit spécifiquement d'études conceptuelles, d'études ethnographiques et d'études de cas dont voici quelques exemples :

*Pour le développement conceptuel :*

**Denoux (2004)** : initialement mise en place en réponse à la commande d'un instrument de mesure des besoins en matière de formation, cette étude s'est très rapidement orientée vers l'examen des opinions professionnelles des enseignants relatives à la notion d'éducation interculturelle et sur ses possibilités d'application. Cependant, l'ensemble du processus de recherche est resté affecté par une visée professionnelle (construction d'un outil) et par une recherche descriptive (exploration des significations). Le questionnaire a été construit dans l'objectif de saisir les opinions des enseignants européens, à deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire).

*Pour le type ethnographique :*

**Vasquez (1992)** : La recherche a été conçue pour essayer de détecter les comportements et les valeurs relatives au temps à l'école, à travers leur expression la plus courante et quotidienne dans la classe. Ainsi, huit enfants étrangers ont été suivis pendant deux

années scolaires, au moyen d'observations (N=70) d'une demi-journée de classe, sur la base d'une grille d'observation, organisée pour saisir les comportements verbaux et non verbaux dans des unités de temps de 10 minutes. Dans ce cadre, la séance de classe a été considérée comme une « scène ethnographique ».

*Pour L'étude de cas :*

**Temple et Denoux (2008) :** Étude comparative en psychologie interculturelle sur la construction identitaire chez des migrants d'origine japonaise et sénégalaise en France. Le but de cette recherche consistait à identifier le moyen de repérer les stratégies identitaires employées par ces migrants en situation interculturelle afin de pouvoir mesurer l'impact de ces stratégies sur leur intégration psychosociale à la société d'accueil et sur le maintien d'un certain bien-être psychosocial.

**Benoît et al. (2015) :** Le cas « Salah ». Il s'agit d'un cas clinique dans traité dans le cadre d'une consultation pédopsychiatrique à la demande de la mère de Salah, cette jeune fille d'origine algérienne qui vient d'immigrer en France avec toute sa famille qui ne veut plus aller au lycée (phobie scolaire). L'objectif était de considérer l'abord transculturel comme levier thérapeutique.

**Derivois et al. (2012) :** Le cas « Babassou ». Consultation psychologique pour un enfant migrant d'origine congolaise arrivé en France avec une partie de sa famille et dont le père est porté disparu depuis quelques années dans le conflit armé qui déchire son pays d'origine. Le but de la consultation était de mesurer l'impact de la traversée spatiale du sujet sur son vécu post-migratoire.

### **3.3. Synthèse et discussion des résultats.**

#### **3.3.1. Tenir compte du modèle constructiviste de l'intégration**

L'intégration est un processus à la fois sociologique et psychologique. La présente recherche nous a permis de saisir l'intérêt de devoir distinguer ces deux dimensions, tant sur le plan théorique que pratique. La littérature spécialisée que nous avons consultée tout

au long de ce cheminement nous a renvoyé une fois de plus au problème soulevé dans le premier chapitre à savoir, le peu place accordée à l'aspect psychologique lorsqu'on traite de la problématique de l'acculturation chez un élève issu de l'immigration. Pourtant, il nous semble que la prise en compte des difficultés psychosociales que peuvent rencontrer cette catégorie de la clientèle scolaire risquent d'entraver le processus de construction d'une nouvelle identité dite interculturelle.

Nonobstant, certains chercheurs, particulièrement dans le champ de la psychologie, travaillent depuis quelques années à l'avancement des connaissances sur cet autre aspect de l'intégration. Par exemple, pour étudier les différents niveaux d'intégration dans un processus global d'acculturation, Manço (1999 et 2006) évoque la notion de « modèle constructiviste de l'intégration ». Il permet de rendre compte de la complexité du parcours d'intégration chez une personne qui passe d'une culture à une autre. On y distingue, d'une part, la dimension « sociale » de l'acculturation et d'autre part, la dimension « psychologique » que l'auteur qualifie de « personnalisation ». La démarche est inédite. L'auteur va même plus loin en proposant des stratégies propres à une intégration psychologique. Seulement, comme nous le verrons, il ne s'agit que des stratégies applicables à posteriori, lorsque le choc culturel apparaît déjà. Pourtant, la perspective constructiviste qui permet de remonter la mécanique du processus interculturel devrait, logiquement, conduire à envisager des stratégies préventives. Nous y reviendrons dans le chapitre suivant. Dans le même ordre d'idée, Cesari Lusso et Perret-Clermont (2001), en référence aux travaux de Tap (1988) distinguent également les deux niveaux d'intégration ou d'acculturation. Il s'agit de la socialisation (pour l'intégration sociale) et la personnalisation (pour ce qui est de l'intégration psychologique). Cette considération nous pousse à nous questionner sur la mission dite de socialisation assignée à l'école. Du point de vue de l'élève issu de l'immigration, la socialisation ne ferait-elle référence qu'à la dimension sociale de l'intégration ? Nous y reviendrons.

La personnalisation justement, qui est l'expression de l'intégration psychologique, désigne « la capacité d'investissement de l'individu dans une démarche d'ajustement vis-à-vis du contexte dans lequel il évolue. Elle est la capacité de (se) projeter et d'assumer

une trajectoire ascendante ou, encore, à l'aptitude à s'approprier une stratégie particulière d'insertion. Se personnaliser, c'est se définir, choisir ses affiliations et ses convergences, déterminer le sens de ses actes et de son histoire, sauvegarder et faire reconnaître son identité » (Malrieu, 1986). Tap (1995) quant à lui définit la personnalisation comme « l'ensemble d'actions et projet particuliers à une personne, produits en réaction à ses conditions d'existence, aux ruptures et aux restructurations externes et internes. Il s'agit d'un processus impliquant à la fois la conformité avec l'environnement et la défense de l'individu par le dépassement des conflits sociopsychologiques. La personnalisation est, en d'autres termes, le processus de développement et d'orientation de la personne dans son temps de vie ».

Ces deux définitions de la personnalisation sont d'une importance considérable, car elles permettent de place l'individu au centre de la dynamique acculturatrice. Il ne s'agit surtout pas de minimiser l'influence du collectif, car, nous l'avons vu, il en découlera aussi d'éléments déterminants pour l'émergence de sa nouvelle identité interculturelle. La présente réflexion nous permet de comprendre à quel point l'individu, dans son cheminement, y va également de sa propre volonté, de son propre projet, de la capacité qui est la sienne à s'émanciper en tant que personne autonome. Une telle oscillation entre l'individuel et le collectif est sans doute constitutive de ce que Manço (1999) qualifie « d'antécédents principaux de l'intégration psychologique ».

C'est d'ailleurs grâce à ce même courant constructiviste qu'aurait émergé le concept d'interculturalité. Celle-ci a pour avantage d'inclure, dans cette mosaïque de l'acculturation, un aspect psychodynamique qui permet non simplement de rendre compte du passage d'une culture à une autre, mais aussi et surtout de pouvoir mesurer les actions des groupes et des individus en présence et ce que cela pourrait avoir comme conséquence sur leurs comportements.

#### *De l'acculturation à l'interculturalité*

C'est de l'incapacité à pouvoir démontrer la nature complexe, ambivalente et paradoxale du changement de culture à travers la notion d'acculturation que certains auteurs comme

Mbodj, 1982 ; Vasquez, 1984 ; Clanet, 1990 et Denoux, 1994b avaient évoqué le concept d'interculturalisation.

Dans une réflexion épistémologique, Denoux (1994b) présente l'interculturalisation en termes de « nouveau concept fédérateur » pour marquer son caractère psychoculturel et faire la différence par rapport à la notion d'acculturation. Le but est de pouvoir articuler la pluralité de niveaux de modélisation et de passer le simple fait de considérer l'acculturation comme uniquement un processus d'adhésion à un groupe majoritaire. Sur le plan théorique, il souligne la nécessité de recourir à de nouveaux concepts lorsqu'un champ d'étude s'ouvre à de nouvelles disciplines. C'est donc le cas du phénomène interculturel qui fut longtemps étudié en anthropologie et en sociologie et qui intéresse désormais le monde de la psychologie. Interculturalisation se présente en effet comme ce concept fédérateur, de nature transversale, qui expliquerait la problématique de l'interculturelle dans sa complexité (psychologique et culturelle, individuelle et groupale). Par exemple, pour ce qui est de l'immigration, le concept permet d'expliquer le phénomène au-delà de la simple rencontre avec la culture du pays d'accueil. Il prend en compte toute la trajectoire de l'individu, de son vécu prémigratoire aux remaniements engendrés par l'évènement aussi bien sur le plan personnel que collectif, social et psychologique (on a vu les effets de l'interculturalisation sur la définition de soi).

Toujours dans la même lignée, Guerraoui (2009) a également travaillé à démontrer la pertinence de ce nouveau choix conceptuel tant au niveau idéologique, épistémologique que théorique. Pour l'auteur, l'acculturation ne permettrait que de rendre compte le « processus d'intériorisation des normes culturelles du groupe majoritaire ». Selon l'auteur, cette notion refléterait surtout l'esprit ou l'idéologie des politiques coloniales des années 1950 ou celle des migrations économiques des années 1970 qui avaient pour seuls objectifs de pousser les peuples indigènes et les travailleurs migrants à s'assimiler au plus vite aux valeurs occidentales (certains pays continuent à prôner cette politique d'assimilation jusqu'à aujourd'hui d'ailleurs). Sur le plan théorique et épistémologique, il soutient que c'est de la nécessité de pouvoir s'affranchir du domaine de l'anthropologie d'où elle tire ses origines que certains chercheurs, spécifiquement en psychologie, ont commencé à réfléchir sur leurs propres concepts.

Ainsi, l'acculturation, telle que souvent définie, tant en théorie qu'en pratique, occulterait les aspects psychoculturels de l'intégration. Voilà pourquoi, en référence à Clanet (1990), Guerraoui (2009) définit l'interculturalisation comme « processus psychique, relationnel, groupal, généré par les interactions de groupes repérés comme détenteurs de cultures différentes ou revendiquant une appartenance à des communautés culturelles différentes, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ».

### **3.3.2. L'articulation entre Culture, identité et psychologie**

Les liens entre ces trois concepts fondamentaux du processus d'interculturalisation ne sont pas toujours évidents à démontrer. Pourtant, il est nécessaire d'y travailler pour une meilleure compréhension du mécanisme dans sa complexité. Nous discuterons ici des aspects épistémologiques et théoriques de la culture et de l'identité et nous verrons dans quelle condition émerge une identité interculturelle.

Les recherches que nous avons consultées pour notre corpus ont surtout mis l'accent sur la question de la construction identitaire à la suite des rencontres interculturelles. Il y est notamment étudié les différentes stratégies identitaires mises en œuvre par un individu pour la réussite de son intégration tant sociale que psychologique. Il nous semble nécessaire ici de discuter des liens possibles entre culture, identité et psychologie afin de mieux cerner le côté psychoculturel de l'interculturalisation.

#### *Qu'est-ce que la culture ?*

Définir le concept de culture n'est pas chose aisée. La raison est qu'il renvoie parfois à des significations diverses. Ce n'est pas le sens commun, défini en termes d'« être instruit ou cultivé » qui nous intéresse ici. Dans le contexte migratoire, de la rencontre interculturelle, c'est bien le sens ethno-anthropologique qui devrait attirer notre attention.

À ce niveau, une première considération de la culture, dans son sens ethnographique, peut déjà nous donner un aperçu général sur son sens. En référence à Tylor, Plivard (2014) définit la culture comme « l'ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art,

les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ». Cette définition fait allusion à l'intégralité de la vie sociale de l'homme qui serait concernée par la culture. C'est l'idée de la culture en tant que processus dynamique permettant à l'individu d'acquérir les valeurs d'une société donnée et de se transformer dans le temps et dans l'espace.

Camilleri *et al.* (1989) parlent de culture en termes de « sens construits et acquis », par opposition à ceux qui sont innés. Ils considèrent aussi ce concept comme une valeur « collective » d'un groupe et qui conditionne l'appartenance à ce groupe. Prise dans ces deux dimensions, la culture serait donc un facteur d'« uniformisation-différentiation » comme nous l'avions vu pour la construction identitaire (Manço, 1999).

Un autre aspect qui nous intéresse particulièrement, c'est la manière dont les cultures entrent en relation les unes les autres. C'est qui va sans doute nous conduire à la notion de relations interculturelles ou d'interculturalité, pilier du processus d'interculturalisation. Comme pour ce qui est de l'acculturation, la notion de relation interculturelle a été longtemps étouffée par des visées politiques et idéologiques (Clanet, 1990). À l'époque, lorsque deux mondes culturels se rencontrèrent (on parlait surtout de classe sociale), la culture minoritaire, celle du monde rural, artisanal ou ouvrier n'avait jamais été considérée en tant que monde culturel particulier, mais comme une entité qui devait se fondre dans une culture majoritaire, nationale ou sinon, c'était l'imposition d'un véritable système de ségrégation sociale.

Avec le temps, les choses ont considérablement évolué. Favorisée par l'industrialisation et la mondialisation économique et par certains facteurs négatifs comme les conflits armés et les crises socioéconomiques qui ont entraîné des déplacements de populations, les rencontres interculturelles se sont accrues ces dernières années. Aussi, elles ont parfois été source de rapports complexes, voire conflictuels. Dans une telle perspective, la rencontre interculturelle renverrait aux notions de réciprocité dans les échanges et de complexités entre cultures. Plus concrètement, la relation interculturelle ou l'interculturalité ferait référence aux « interpénétrations, aux interférences, aux interrelations... au moment de nouer les contacts de cultures ». Il serait également



nécessaire de prendre en considération le côté pervers d'une rencontre interculturelle qui déboucherait, en cas de conflit, aux « interrogations, aux replis communautaires, etc. ». Cette ambivalence ou dynamique paradoxale est ce qu'exprime le mieux le concept d'interculturalisation.

### *Culture et identité : la construction d'une identité interculturelle*

Comme pour la culture, nous avons défini l'identité en termes de processus dynamique qui s'effectue dans le temps et dans l'espèce (voir section 3.1.2.2 ci-dessus). Le plus important ici est de déterminer le degré d'influence entre ces deux notions dans le cadre d'une rencontre interculturelle. C'est justement en partant de cette dernière notion que nous pouvons considérer les remaniements subits au niveau identitaire lorsque les cultures se croisent. La question que nous posons ici est celle de savoir si, les interpénétrations, les interférences ou les interrelations culturelles, qui peuvent aller jusqu' à la contradiction ou à la confrontation, auraient des effets sur « l'intérieur » du sujet, sur son identité. Pour Lipiansky (2000), c'est dans le cadre des interactions avec autrui que se construit, s'actualise, se confirme ou s'infirme l'identité. Ceci dit, il est impensable de concevoir la construction identitaire d'un individu pris isolément. Les interactions supposent l'intériorisation du regard d'autrui. C'est dans une approche comparatiste aussi qu'il faudrait envisager la construction identitaire. Il ne saurait être question d'identité sans différences (Augé, 1994). Bourdieu (2016) a si bien résumé ces dynamiques identitaires qui s'inscrivent dans un champ où « les positions des sujets sont définies à travers un jeu de forces qui attirent certaines catégories et en repoussent d'autres, permettant ainsi à chacun de se positionner et de se distinguer socioculturellement : construire une identité, c'est affirmer une part de différence significative ».

Cette question renvoie à la considération des rapports entre la construction des représentations sociales, par l'entremise de la culture, et celle de la construction du « Soi », de son identité, qui intègrent les facteurs psychosociaux (Becvort et Winnykamen, 1994). Avec Camilleri (1990), nous considérons l'identité d'un individu, son « Moi » comme un processus évolutif qui se construit et se façonne au contact du



collectif. Les représentations sociales, l'appartenance à un groupe donné, jouent un rôle déterminant dans la construction de ce « Moi », de cette identité.

Mais l'identité, ce n'est pas que le « Moi ». Oriol (1988) parle de la construction identitaire en termes de sentiment d'appartenance : « ...il n'y a donc de théorie fondée de l'identité-appartenance que celle qui rend compte de cette unité dialectique profonde de la définition de soi et de l'ensemble des ressources extérieures qui donnent à cette définition un contenu qui dépasse la singularité de l'individu ». Dans le cadre d'une rencontre interculturelle, cette appartenance dépend à la fois de conditions qui sont objectivement instituées (Munoz, 1994) et de l'attitude du groupe majoritaire (on a eu à parler des stéréotypes par exemple).

Aller à la rencontre d'une autre culture ne peut donc qu'avoir de conséquence sur son identité. Ainsi, l'un des effets majeurs d'un tel événement est l'émergence d'une identité remaniée, interculturelle et à l'image de la multiplicité des codes culturels en présence. Lorsque les stratégies identitaires auraient produit des effets escomptés au moment du processus d'intégration, l'individu qui s'acculture en sort avec une identité nouvelle, plurielle. Pour Denoux (1994a), l'identité interculturelle est « comme une tension ou une circulation ou encore une disjonction entre plusieurs traits identitaires éventuellement en totale contradiction ». C'est donc la résultante d'une dynamique qui articule un ensemble d'identités sociales, psychologiques et interculturelles qu'il va falloir métaboliser. Cet effort de métabolisation constituerait, selon Teyssier et Denoux (2013b) la condition *sine qua non* de l'émergence d'une identité interculturelle. L'exposition au contact culturel ne peut, à elle seule, suffire pour présumer de l'émergence d'une telle identité nouvelle. Il faudrait, en plus, que le sujet ait eu à vivre une ou plusieurs situations qui feront que, l'hétérogénéité culturelle et les divergences qui en résultent, soient au cœur des interactions et les restructurent totalement ou en partie. Aussi, ces circonstances doivent avoir engendré des dissensions poussant le sujet à activer, consciemment ou pas, volontairement ou pas, une ou plusieurs stratégies identitaires visant à les intégrer ou à les surmonter. Enfin, la durée du contact culturel doit avoir été suffisamment longue pour permettre le déploiement de ses stratégies. La même idée d'une démarche constructiviste pourrait être d'application ici (Manço, 1999 et 2006).

Par ailleurs, il se peut que l'émergence de la personnalité ou de l'identité interculturelle se trouve bloquée, parce que les stratégies identitaires auraient échoué. On parle alors de trouble ou de conflit de l'identité ou de la personnalité interculturelle. Un conflit peut se définir comme une opposition morale ou physique entre motivations incompatibles. Avec Sellak (1990), nous pouvons définir le conflit identitaire comme « le symptôme d'un état critique dépendant de l'interaction entre deux milieux distants et des pressions conjuguées de ces milieux sur l'individu ». Mais le conflit d'identité n'est pas uniquement l'indice d'un blocage individuel, il peut être le reflet d'un conflit social général. Dans la perspective de l'interculturalisation qui est la nôtre, un conflit d'identité peut se définir comme la résultante d'une incompatibilité entre le « besoin de fidélité » (qui peut être une exigence de fidélité à sa culture d'origine, à son identité) et le « besoin de se réaliser » (obligation de s'adapter aux codes culturels nouveaux). Le conflit identitaire, d'après ces dernières considérations, serait une situation transitoire qui, si elle est dépassée, permettrait de tendre vers la construction d'une identité psychosociale cohérente et valorisante (Güvenç, 1995).

### **3.3.3. Identité interculturelle et comportement psychosocial**

Dans les sections précédentes, nous avons démontré le rôle de la dimension psychologique dans un processus d'acculturation. La présente section sera consacrée à l'étude la question du coût psychique pour un individu qui tend vers la construction d'une identité nouvelle.

En effet, il s'agira en réalité de démontrer de manière claire et précise le chemin qui conduit vers les pathologies que nous avons esquissées plus haut, en partant de ce processus d'intégration qui mène à la construction d'une identité interculturelle.

#### *Les stratégies identitaires à l'épreuve du conflit de cultures*

Nous avons étudié la manière dont, face à l'altérité, un individu met en place un ou plusieurs mécanismes, qualifiés de stratégies identitaires, pour pouvoir surmonter un état de choc culturel. Ces stratégies ont pour but de « faire tenir des emblèmes de soi et de son

groupe, emblèmes destinés soit à dissiper ou à résister à un choc culturel » (Douville et Gapas, 1994). Lorsqu'elles ne fonctionnent pas, pour une raison ou une autre, l'individu pourra faire face à des difficultés pouvant se traduire par un comportement psychosocial anormal (voir en annexe quelques exemples liés aux pathologies de l'interculturalisation).

### *Les apports de la psychologie des contacts de cultures*

La notion de psychologie des contacts de cultures qui vise à cerner la relation entre le développement psychologique et les influences du milieu culturel a fait apparaître une diversité de niveau terminologique que certains auteurs (Krewer et Johada, 1993 et Teyssier et Denoux, 2013b) ont classifié en trois catégories : la psychologie transculturelle, la psychologie culturelle et la psychologie interculturelle :

**La psychologie transculturelle :** utilise la comparaison interculturelle comme instrument méthodologique. Cette approche vise à explorer les différences et les similitudes du développement psychique dans des conditions culturellement différentes. Deux buts sont poursuivis par la psychologie transculturelle (autrement dit comparative) : premièrement, vérifier l'applicabilité des théories élaborées dans le monde occidental dans d'autres cultures. Dans ce cas, la question à se poser est la suivante : « les théories occidentales sont-elles valables transculturellement ? La fonction psychique est-elle pareille ? » Deuxièmement, il s'agit de découvrir des lois causales et universelles du fonctionnement mental. L'objectif ici est de pouvoir établir des lois universelles par la démonstration des relations invariantes dans différentes cultures.

**La psychologie culturelle :** Elle fait référence à l'interpénétration entre l'organisation psychique et les structures culturelles. La production et l'acquisition des systèmes socioculturels de communication et d'action sur le plan subjectif et intersubjectif constituent les thèmes centraux d'une psychologie culturelle. Par ailleurs, ce courant qui propose une conception du psychisme basée sur la dialectique entre le constructivisme et le contextualisme ne s'oriente pas forcément vers la comparaison « inter-culturelle ».

**La psychologie interculturelle :** Elle s'attache à l'exploration de l'organisation psychique des personnes qui vivent en contact continu avec un autre groupe culturel ou

qui a choisi une existence dans un milieu culturel étranger. Ce modèle est celui que nous adoptons pour la présente recherche, car il permet de cerner les liens qui existent entre l'organisation psychique de l'individu migrant et son vécu dans le milieu auquel il s'acculture. Il convient aussi de mentionner une variante de ce concept, surtout développé en Europe et qui tire leurs origines dans un contexte multidisciplinaire de la psychologie, de l'ethnologie et de la pédagogie. Il s'agit de l'ethnopsychiatrie (Duvillié, 2006) et de la pédopsychiatrie interculturelle. Ces notions ont été utilisées pour la conceptualisation de certains d'études de cas cliniques dans notre corpus (voir les fiches de lecture en annexe).

Lorsque la psychologie a pour but d'étudier l'influence des facteurs culturels sur le développement et le comportement humain, le travail consistera à déterminer le rôle de ces facteurs sur la perception, la cognition, les traits de la personnalité et la socialisation. La culture et le comportement sont considérés comme deux pôles d'un même continuum, avec l'identité comme élément médian (Licata et Heine, 2012). Mais c'est surtout sur les traits de la personnalité, considérés comme facteurs d'expression du comportement humain que nous allons nous focaliser ici (voir section suivante sur le cas de l'élève issu de l'immigration).

C'est à l'interface entre la psychologie et l'anthropologie que la psychologie interculturelle s'est constituée comme champ disciplinaire. Elle s'attache dans un premier lieu à décrire et à comprendre l'influence des facteurs culturels sur le développement et le comportement humain. En deuxième lieu, elle s'intéresse à l'analyse des capacités adaptatives psychologiques des individus lorsqu'ils changent de culture (Sabatier et Berry, 1994). Le concept d'interculturalité dont nous avons appelé de tous nos vœux ici et dont nous avons justifié la pertinence sur le plan épistémologique, théorique et méthodologique grâce à sa capacité à pouvoir rendre compte la dimension complexe et psychodynamique du processus d'acculturation nous paraît un outil idoine. Ainsi, la psychologie de l'interculturalité, contrairement à la psychologie interculturelle, ne se limitera pas uniquement à la description et à la compréhension de l'influence des facteurs culturels sur le développement et le comportement humain. Elle permettra d'entrer dans la complexité du phénomène tant au niveau intrapsychique, intersubjectif et intergroupe (Guerraoui, 2011). Par ailleurs, il nous semble que le tableau serait incomplet si l'on se

limitait à ces trois dimensions. Cela viendrait à ignorer les actions possibles à l'intérieur du ou des groupes en présence, à l'image des remaniements qui s'opèrent au sein des familles d'élèves issus de l'immigration par exemple.

Ainsi, de notre point de vue, la psychologie de interculturation serait le courant de la psychologie des contacts de cultures qui s'attacherait à l'exploration de l'organisation psychique de la différence suite à la confrontation interculturelle d'une part et d'autre part, l'étude de l'élaboration et de l'émergence d'une tierce identité culturelle en tenant compte des déterminants intrapsychiques, intersubjectifs, intergroupes et intragroupes. La section suivante sera consacrée à cette considération pour un élève issu de l'immigration.

### **3.4. L'élève migrant en situation d'interculturation : de la théorie à la pratique**

Dans le premier chapitre, nous avons soulevé la problématique de l'interculturation chez l'élève issu de l'immigration et ce que cela pouvait représenter en termes de risque sur le plan psychosocial. Le troisième chapitre a servi à l'approfondissement théorique de cette notion. Cependant, il nous semble nécessaire de voir comment cela se passe en pratique chez l'élève issu de l'immigration.

#### **3.4.1. Le contexte de départ**

L'immigration met en œuvre, de manière collective et individuelle, une dynamique, une complexité, un mouvement tels que les différents acteurs vont en être déstabilisés (Vatz-Laaroussi, 1993). Pour comprendre les difficultés tant sociales que psychologiques que vit un individu qui se trouve dans un processus d'intégration, il est nécessaire de s'interroger sur les enjeux globaux quant à son statut de migrant. C'est dans les termes suivants que Yahyaoui (2010) qualifie ce contexte de départ : « Partant de chez lui, le migrant se sépare de son espace géographique, corporel, sémiotique, etc. Tout ce qu'il laisse derrière lui devient source de douleur. La séparation n'est pas seulement dans l'espace, elle est aussi dans le temps. Il va vivre une opposition entre deux espaces et deux temps : *là-bas autrefois et l'ici et le maintenant* ». Devant un conflit provoqué par une nécessité d'ouverture au nouvel environnement qui, par ailleurs, est porteuse de

paradoxes, l'élève et sa famille feront face à un désir de se préserver et à un besoin de se transformer (Clanet, 1990 et Guerraoui et Sturm, 2012). L'espace familial y apparaît comme une zone intermédiaire qui doit servir de passerelle à l'intégration dans la nouvelle société.

Cette dualité de vie, dans le temps et l'espace, mais aussi dans l'appartenance psychoculturelle est sans doute source de souffrance chez l'élève. Il se trouve un peu comme entre deux mondes qu'il sera amené à synchroniser autant que faire se peut. Deux mondes culturels parfois antagonistes représentés par sa famille et par son école. Aussi, il est nécessaire d'appréhender, pour les deux lieux de socialisation, le model éducatif pratiqué, les stratégies identificatoires mises en place, mais aussi la politique d'intégration que prône la société d'accueil.

La notion d'interculturalité, à la fois comme posture et comme processus, nous a permis de pénétrer la complexité de la dynamique intégratrice aussi bien au niveau des remaniements subits par le migrant que sur sa nécessité et sa capacité à mettre en place des stratégies identificatoires. De ce point de vue, nous allons pouvoir schématiser cette posture et ce processus en considérant toute la dynamique ; tant sur le plan intragroupe (famille), intergroupe (relations famille, école et communauté), intersubjectif (la relation avec les pairs et l'enseignant) et intrapsychique (la question identitaire) (Guerraoui, 2011)

### **3.4.2. Relations intrafamiliales : de la stabilité aux bouleversements**

La migration est un événement considérable dans le cycle de vie d'une famille qui, jusque-là, fût marqué par une relative stabilité. Parfois, l'enthousiasme qui habite les personnes au départ de leurs pays fait oublier l'éventualité des bouleversements qui les attendent à leur arrivée en terre d'accueil.

Concernant particulièrement la question de la scolarité de l'élève issu de l'immigration, la littérature a démontré de liens existant entre sa réussite éducative et diverses caractéristiques, attitudes et comportements qui prévalent au sein de sa famille (Mc Andrew *et al.*, 2008 ; Potvin *et al.*, 2013 et Mc Andrew, 2015). La tension entre le maintien des pratiques socioculturelles et éducatives d'origine et la nécessité ou

l'obligation d'intégrer les codes culturels de la société d'accueil est influencée par deux éléments : d'une part, le climat généralement favorable à l'éducation et à l'apprentissage (comme les conditions socioéconomiques et matérielles) et, d'autre part, la manifestation de pratiques de soutien au cheminement scolaire des enfants (le capital culturel) (Mc Andrew, 2015).

Dans le premier chapitre, nous avons évoqué la question de la défavorisation socioéconomique des familles issues de l'immigration (Renaud et Cayn, 2006). Nous avons montré le désarroi qui était celui des parents qui avaient espéré offrir un meilleur niveau de vie à leurs familles, mais qui se trouvaient malheureusement confrontés au chômage ou à des emplois précaires. Au Québec par exemple, les statistiques de l'année 2011 (MIIC, 2013) montrent un taux plus élevé de chômage chez les personnes immigrées (11,9%) par rapport à l'ensemble de la population québécoise (5,6%). Dans une recherche sur « L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal », Potvin *et al.*, (2013) ont tenté de mieux comprendre les processus par lesquels les jeunes construisaient leur expérience scolaire au fil de leur parcours de vie, à partir des processus d'adaptation socioculturelle, liés à leur expérience migratoire ou celle de leur famille, des logiques proprement scolaires et des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec la famille, les pairs et les acteurs scolaires. L'approche méthodologique utilisée leur a permis d'autoanalyser leur expérience, les facteurs et les logiques qui la traversent, et de valider, avec les chercheurs, les résultats de l'analyse. Sur la question précisément de l'intégration socioéconomique, voici ce que disaient les élèves interrogés :

**Sarina :** *Ma mère, avant, elle travaillait dans un entrepôt de vêtements. [...] Mon père travaille comme livreur. Il avait un magasin de fruits et légumes et maintenant il a fermé parce que ça ne faisait pas beaucoup d'argent et tout. Maintenant [...] il prend des livraisons de fruits et légumes, il va dans le marché.*

**Éliane :** *Ma mère elle travaille dans un restaurant et mon père, il travaillait. Je ne sais pas moi non plus très bien c'est quoi, mais maintenant il ne travaille plus.*

**Fatima :** *Ma mère travaille dans un grand magasin, dans un centre d'achats. C'est la fin de semaine et les autres jours, elle est dans un bureau de crédit de lunettes. [...] elle n'a pas fait ce qu'elle voulait. [...] Mon père, il fait n'importe quoi.*

**Yamina :** *Ma mère, elle n'est pas ici. [...]. Elle est partie au Liban pour travailler.*

**Chercheuse :** *Depuis longtemps ?*

**Yamina :** *Je ne sais pas, trois semaines. [Mon père] Il étudie pour être dentiste. Parce qu'il doit refaire ses diplômes.*

Les causes avancées sont nombreuses et diverses, elles vont de la difficulté à obtenir la reconnaissance des diplômes ou des acquis aux problèmes de discrimination. La connaissance, par les parents, de la langue du pays d'accueil joue également un rôle déterminant et pourrait être un vecteur important d'intégration sociale pour toute la famille. Lorsque ces derniers ne maîtrisent pas la langue, il est difficile qu'ils jouent le rôle de « passeurs » culturels. Comment donc parvenir, avec un tel handicap, à s'investir dans la scolarité de leurs enfants ou à assumer le rôle d'interlocuteur avec le monde extérieur ? Dans ce dernier cas, lorsque ce sont au contraire les enfants qui doivent aider leurs parents à communiquer avec le groupe majoritaire, par exemple dans les démarches administratives, on voit bien l'inversion des rôles au sein de la famille et tout ce que cela pourrait avoir sur l'estime de soi de chacun (Chaouati, 2007).

Ces difficultés, tant au plan socioéconomique que culturel, peuvent conduire à des obstacles significatifs dans l'exercice des responsabilités parentales. Elles peuvent également être un problème pour l'accès aux ressources matérielles et culturelles nécessaires à la réussite scolaire de l'élève (par exemple, l'accès au matériel informatique, fréquentation des centres culturels, etc.) ou sinon, débouchent sur un repli identitaire pouvant entraîner l'ensemble de la famille dans un renfermement (Lamothe-Lachaine, 2011). Dans une étude sur la différenciation des stratégies de réduction des tensions internes ou externes, Vatz-Laaroussi (1993) montrait que les stratégies



d'acculturation des parents pouvaient être aussi variées que celles des jeunes et qu'elles étaient soumises aux variables de niveau socioculturel et socioprofessionnel.

### *Famille immigrante au cœur de la reconstruction identitaire*

Le processus d'intégration ne constitue qu'une étape dans la construction identitaire de l'élève migrant. En effet, ce dernier n'arrive pas « vierge » d'expérience. Il est porteur d'une culture d'origine plus ou moins homogène (s'il n'a jamais fait de rencontre interculturelle avant). Ce dernier « débarque » dans son nouvel environnement avec son passé, ses expériences, tant personnelles que collectives. Il n'arrive pas non plus dans un terrain conquis. Il trouve dans le pays d'accueil des structures, des codes culturels qui vont conditionner sa nouvelle identité interculturelle (Jacob et Berlot, 1991). C'est la posture délicate de « balancier » que nous avons déjà évoqué plus haut.

L'identité à construire ou à reconstruire ici n'est pas que culturelle. Elle est aussi et surtout psychosociale. L'identité psychosociale est définie par Camilleri (1990) comme « l'interface entre l'individu et ses environnements sociaux, interface qui a pour fonction de maintenir une forme de continuité dans le temps, l'unicité de son contenu et la valorisation de soi ». Cette définition qui est à décortiquer montre combien cette identité est, chez un élève issu de l'immigration, marquée par des turbulences :

D'abord, on ne peut s'assurer de la continuité dans le temps de ce qui avait toujours constitué le socle culturel familial. Sabatier et Barry (1994) montrent que, de manière générale, les parents sont plus orientés vers leur culture d'origine et les enfants, vers la société d'accueil. Cette disparité de vision ou de sentiment d'appartenance n'est saurait faciliter le choix des stratégies mises en œuvre dans le processus identificatoire. À notre avis, on ne peut donc concevoir la continuité dans le temps alors même que, combiné aux réalités de l'espace, l'élève et sa famille se trouvent confrontés à des codes culturels différents, parfois contradictoires et conflictuels, qui régissent désormais leur quotidien. La scolarisation de l'enfant et la socialisation qu'il y subit ne sont pas non plus de nature à favoriser une telle continuité, parce que sa vie à l'école est également porteuse de remaniements identitaires non négligeables.

Pour ce qui est de l'unicité de son contenu, les tensions qui opposent les exigences d'ouverture à la société d'accueil et le caractère hermétique du comportement parental ne peuvent que conduire à une sorte d'ambivalence identitaire. Une telle situation mène souvent à la rupture des liens d'attachements et pousser l'élève à chercher une figure parentale auprès de son enseignant (Derivois *et al.*, 2012 et Barbey-Mintz, 2015).

Pour les parents qui tiennent vraiment à la réussite de leur enfant, ils risquent de développer un mécanisme pathogène qui va les pousser à se couper de leurs racines culturelles en ne parlant plus ou en se refusant de continuer à l'éduquer conformément à la culture de leur pays d'origine (Scandariato, 1993).

Quant à la question de la valorisation de « soi », elle est souvent influencée négativement par les tensions intrafamiliales. Ci-dessus, nous relevons quelques cas qui prouvent que l'identité psychosociale de l'élève issu de l'immigration est menacée dans sa stabilité :

La fonction parentale mise à mal : les difficultés socioculturelles et socioprofessionnelles que rencontrent les parents d'élèves issus de l'immigration ne peuvent qu'avoir des désavantages pour la famille. Elles conduisent à la fragilisation de la fonction parentale qui est celle de représenter la fratrie et de porter l'autorité et les valeurs familiales. Cette fonction peut faire défaut dans le pays d'accueil où les valeurs et croyances partagées sont souvent différentes des leurs, surtout lorsque ces derniers restent plutôt attachés au mode de vie de la société d'origine et adoptent une attitude de résistance au changement (Idriss, 2003). De plus, le fait que les enfants soient plus rapidement intégrés dans la société d'accueil et qu'ils maîtrisent mieux la langue, grâce à la scolarité notamment, peut conduire à une sorte d'inversion des rôles.

Ce déséquilibre peut également avoir pour origine le manque de soutien de la part de la famille élargie restée au pays. Nous avons vu combien cette institution était importante pour la socialisation des enfants, surtout dans les sociétés de cultures maghrébines et d'Afrique au sud du Sahara. Dans les faits, il se passe que, face aux difficultés à pouvoir assimiler les codes culturels du pays d'accueil et, de manière générale, à faire face aux aléas de l'intégration, les parents n'auraient d'autres recours que celui de demander l'appui et l'aide de leurs enfants. Cucciniollo (2011) et Marteaux (2012) parlent de

« parentification » des enfants. Ce phénomène a pour conséquence la redistribution des responsabilités que les parents ne peuvent plus assumer seuls en contexte migratoire, ce qui, de fait, est de nature à perturber l'ordre familial.

De nombreuses recherches ont été menées sur la question de l'ébranlement de l'autorité parentale au sein des familles migrantes d'origine maghrébine en France. (Claes et Lacourse, 2001 ; Aouattah, 2010 ; Yahyaoui, 2010 et Diop Ben Gelloum, 2011). De manière générale, il y est présenté des parents « statutairement déclassés et affectés par la distance culture ». Mais c'est surtout le père qui serait le plus touché dans ses fonctions d'étayage et d'autorité. Ce dernier est décrit comme « absent, démissionnaire et défaillant ». Son image serait disqualifiée tant au niveau familial que social. Contrairement à la mère qui est vue comme « présente et affectueuse », le père est plutôt considéré comme quelqu'un de « distant, peu affectueux, intolérant et violent ». Ce portrait paternel aurait pour conséquence de créer une certaine d'ambivalence dans le chef de la « mère-épouse ». Elle aurait comme à choisir entre de se solidariser à son mari ou de soutenir les enfants dans leur volonté de s'ouvrir à la culture nouvelle. Dans une étude sur la situation des mères de famille migrante, Klajnberg (1994) y décrit « de relations complexes, ambivalentes, entre amour et haine, entre complicité et contrôle, que ces femmes entretiennent avec leurs enfants, leurs filles en particulier. Entre leur désir de les préserver d'une société jugée trop permissive et leur besoin de les soutenir dans leur ouverture vers la société d'accueil, elles rendraient difficile leur inscription filiative et affiliative ».

Difficultés au niveau du lien d'attachement : la situation des parents que nous venons de décrire ci-dessus ne saurait rester sans incidence sur la vie intrafamiliale, au risque d'engendrer un état d'« insécurité », notamment au plan affectif chez l'enfant. La raison est que ce dernier serait en défaut de trouver une référence protectrice au niveau parental. Pourtant, devant une situation que l'on qualifie de stress d'acculturation (Kanouté, 2002 et Manço, 1999 et 2006), c'est en premier lieu auprès des parents qu'il irait forcément chercher le support nécessaire à la modération de l'impact dû à un tel choc stressant. (Bouteyre, 2004).

L'intérêt de soulever cette question du lien d'attachement est double : d'abord, sur le plan psychologique, il permettra de déterminer la capacité qui est la sienne à pouvoir mettre en place des stratégies identificatoires, particulièrement le « coping » et ensuite, il sera question de mesurer sa capacité à réussir son intégration socioscolaire.

D'après Bouteyre (2004), c'est déjà dès la plus jeune enfance que l'individu commence à mettre en place des stratégies de « coping ». Cela intervient dès le moment où l'individu devient capable de faire ses premières tentatives de maîtrise de soi et de son environnement. Il se déclenche alors chez lui ce que l'auteure qualifie de « patterns archaïques de coping ». Il ne faudrait pas également oublier le rôle combien déterminant du contexte familial sur la qualité des stratégies à mettre en place. Lorsque la relation parents-enfant est stable et harmonieuse, il en résultera des stratégies de coping efficaces et capable pour combattre les stress d'acculturation. Par contre, face à une situation conflictuelle qui fragilise les liens d'attachement, on ne peut que déboucher sur des stratégies moins valables.

Ainsi, comme le souligne Bowlby (2002), « la théorie de l'attachement confirme l'idée selon laquelle les enfants sont à même de négocier activement avec les difficultés environnantes lorsqu'ils grandissent dans un milieu sécurisant et acceptant. Tandis que lorsqu'ils vivent avec un sentiment d'insécurité, ils optent plus facilement pour un comportement de fuite face à la situation stressante ».

Quant à la question de l'intégration socioscolaire de l'élève, nous l'avons vu précédemment et nous le verrons encore dans les lignes suivantes, elle dépend indéniablement aussi de son vécu familial. Juste avant de clore ce paragraphe sur la question du lien d'attachement, nous allons faire référence à deux recherches ayant pour objectifs l'étude de l'incidence de la nature du lien d'attachement sur le comportement des élèves à l'école.

Dans la première recherche (Bigras *et al.*, 2001) démontrent « l'existence d'une continuité des profils socioaffectifs entre les contextes de la famille et de l'école, deux importants lieux de socialisation ». C'est-à-dire, les élèves présentant un trouble ou une

combinaison de troubles socioaffectifs, selon les dires des instituteurs, présentent également une relation d'attachement plus insécurisée, selon les parents.

En ce qui concerne la seconde recherche, elle inclut la dimension « socio-éducative » en plus de l'aspect socioaffectif. De plus, il s'agissait d'une recherche longitudinale sur l'interdépendance des caractéristiques socioaffectives et éducatives du contexte familial dans la prédiction de l'adaptation scolaire à l'adolescence. De manière générale, les auteurs (Moss et Saint-Laurent, 2002) sont parvenus à démontrer que l'attachement sécurisant à l'adolescence est associé à de meilleures performances scolaires que l'attachement non sécurisant. De plus, pour ceux des élèves qui sont dans une situation non sécurisante envers leurs figures parentales, il a été prouvé qu'ils possédaient plus de symptômes d'extériorité que leurs pairs sécurisés et avaient aussi plus de difficultés d'autocontrôle et d'impulsivité. Sur la question des comportements, la catégorie d'élèves sécurisée avait moins de chance de présenter des problèmes de type agressif et dépressif que les autres.

Jusqu'à présent, nous n'avons étudié la question de l'attachement que du point de vue de la rupture des liens parents-enfants (filiation). Pourtant, le déracinement vis-à-vis de son pays d'origine et donc de sa culture est aussi susceptible d'entraîner une situation de stress difficile à gérer. de Montclos *et al.*, (2015) ont développé cette théorie de l'attachement sous un aspect de la rupture culturelle. Ils ont fait le constat que les individus, lorsqu'ils partent à l'étranger, avec l'assurance du retour, manifestent un comportement plus sécurisé. Par contre, pour ceux, comme les immigrants, qui partent pour un long séjour ou pour une installation permanente, ils sont souvent habités par un sentiment de séparation et de perte de leur socle culturel. Cette rupture dans le lien d'attachement peut être une menace pour le sentiment de sécurité, entravant ainsi l'exploration du monde extérieur. Il est donc important de prendre en compte cette autre dimension de la rupture, car elle déterminera la façon dont les immigrants vont réagir à l'éloignement et cela va influencer leur adaptation dans le pays d'accueil (Henry *et al.*, 2005)

### **3.4.3. L'école, un autre lieu d'acculturation**

Dans la perspective de interculturalité, nous avons vu que l'intégration de l'immigrant se faisait à plusieurs niveaux : aussi bien individuelle que collective, privée ou institutionnelle. Ceci est d'autant plus vrai pour un élève issu de l'immigration pour qui l'institution-école, en tant que lieu de socialisation, constitue un deuxième niveau d'acculturation après la famille.

#### *L'intégration par l'école*

Dans la section « 3.2.2 » que nous avons consacrée à l'articulation des liens entre culture, identité et psychologie, nous avons défini la culture comme un « l'ensemble complexe incluant les savoirs, les croyances, l'art, les mœurs, le droit, les coutumes, ainsi que toute disposition ou usage acquis par l'homme vivant en société ». Il en ressort que, définir la culture dans cette perspective, revenait à considérer que la notion renvoyait à l'intégralité de la vie sociale de l'homme. C'est aussi l'idée de la culture comme processus dynamique qui nous intéresse, car elle permettrait à un individu d'acquérir les valeurs d'une société donnée et de se transformer dans le temps et dans l'espace.

Cette définition nous semble être une base nécessaire pour un questionnement sur le rôle de l'école en tant que lieu d'acculturation pour un élève issu de l'immigration. La mission de socialisation qui lui est dévolue permet de lui faire acquérir, en tant que futur citoyen, un ensemble de valeurs qui conditionne son appartenance à la société (Camilleri *et al.*, 1989). Les deux concepts, culture et socialisation, sont donc extrêmement liés. Ils font référence au processus par lequel l'individu, dans sa rencontre avec autrui, entre en contact avec les significations culturelles et extra-culturelles de sa collectivité (Bouchamma, 2009).

C'est donc bien l'école, en tant qu'institution culturelle qui le socialise aux normes socialement établies au sein du pays d'accueil. Ce dernier les apprend et les intériorise pour en faire un bagage culturel déterminant pour la construction de sa nouvelle personnalité interculturelle. On ne serait donc pas étonné de voir que dans bon nombre de sociétés, particulièrement dans les trois que nous avons sélectionnées pour la présente

recherche (Belgique, France et Québec), l'école s'est vu assigner une mission importante pour intégrer les élèves issus de l'immigration.

L'intégration de ces élèves est donc un enjeu, et même une valeur, affirmée explicitement par la société et qui se matérialise notamment à travers les dispositions législatives ou réglementaires en matière de politiques scolaires. De nombreuses recherches ont été réalisées dans ce domaine. Mc Andrew (2015) par exemple, dans une récente étude sur le bilan des dix années de recherche et d'intervention sur la réussite éducative des élèves issus de l'immigration montre que le système scolaire s'est considérablement ouvert et adapté au contexte de la diversité ethnoculturelle de la société québécoise. Elle y présente, notamment, des comptes rendus d'entrevues réalisées auprès des élèves migrants et de leurs parents qui témoignent leurs appréciations du caractère multiculturel de leurs écoles et de la qualité des relations interethniques. Mais c'est aussi la flexibilité des programmes de formation qui est saluée. C'est le cas de l'intégration, dans le curriculum formel, de divers éléments liés à l'histoire et à la culture des communautés issues de l'immigration ainsi que l'expérimentation, toutefois encore limitée, de diverses initiatives valorisant le plurilinguisme.

Ce climat de satisfaction presque générale sur les actions de l'école laisse tout de même perplexe face aux relations, parfois conflictuelles, entre école et familles migrantes. En effet, le discours positif et la confiance affichée en l'institution scolaire par les parents d'élèves ne concerneraient que l'école dans son rôle de « levier de réussite et de lieu d'apprentissage de la discipline », mais pas en tant qu'instrument de socialisation (Potvin et al. 2013). Cette considération vient corroborer avec ce que l'on a qualifié plus haut d'« esprit hermétique » de parents migrants face à la culture du pays d'accueil. Ces derniers, nous l'avons souligné, étaient plus tournés vers leur culture d'origine et aimeraient voir leurs enfants continuer à être éduqués comme à l'époque prémigratoire.

C'est en raison de la diversité culturelle et religieuse de sa clientèle qu'il n'est pas rare de voir surgir des conflits entre les deux institutions de socialisation. En effet, l'élève peut se trouver coincer entre deux univers qui présentent chacun sa propre singularité. L'école



pourra par exemple faire face à l'opposition de la famille sur la conception sociorelationnelle qu'elle compte inculquer à l'élève.

Une telle opposition qui peut se transformer en conflit aura sûrement une incidence sur les relations interculturelles, qualifiées d'intersubjectives que nous développons dans les lignes suivantes.

### *Enjeux interculturels*

Avec le curriculum formel, les interactions avec son entourage au sein de son environnement scolaire (enseignant et collègues élèves) sont d'éléments majeurs pour l'acculturation de l'élève issu de l'immigration.

La perspective interactionniste développe une intégration de l'élève migrant dans son milieu social qui est l'école. Elle détermine également les dynamiques qui sont en jeu et les individus en présence qui, par leurs interactions, constituent ce milieu social. De ces dynamiques, surgissent sans doute des facteurs déterminants qui conditionneront sa nouvelle personnalité.

Cependant, il ne faut pas ignorer que l'élève migrant n'arrive pas culturellement « vierge » dans ce milieu. Le passage d'un univers culturel à l'autre implique une traversée tant sociale que psychique laborieuse. L'entrée à l'école n'est pas seulement une épreuve en termes de confrontation à un nouveau contexte culturel. Il signifie aussi que ce dernier devrait faire face à la continuité et à l'actualisation de son vécu prémigratoire (Derivois *et al.*, 2012). Son intégration socioscolaire est donc un continuum influencé à un double niveau de socialisation. D'une part, il faudrait tenir compte de son état socioaffectif du moment qui pourrait avoir été marqué par les difficultés prémigratoires ou relationnelles intrafamiliales susceptibles de lui avoir causé un stress d'acculturation et d'autre part, il faudrait envisager l'éventualité d'un potentiel second stress d'acculturation dû cette fois aux aléas de socialisation dans ce nouveau milieu social.

La qualité des relations interculturelles à l'école dépend donc, pour l'élève issu de l'immigration, de ce double niveau de socialisation et de personnalisation. Envisager son



acculturation sous cet angle offre l'avantage de « mettre en perspective les obstacles à l'intégration sans se focaliser uniquement sur les déficiences éventuelles de l'élève » (Gremion *et al.*, 2013).

Le tableau un peu morose que nous avons brossé des relations intrafamiliales dans les familles migrantes est révélateur de la situation de l'élève au moment de nouer une relation interculturelle dans le cadre scolaire. Le stress d'acculturation vécu en famille peut avoir des conséquences sur son comportement. L'insécurité qu'il vit sur le plan socioaffectif peut conduire à une attitude ambivalente : soit, il va manifester un comportement de repli sur soi et adopter l'attitude défensive vis-à-vis de l'inconnu ou soit, il va chercher une figure d'attache sécurisante, particulièrement auprès de son enseignant. Les résultats des consultations cliniques (en ethnopsychiatrie ou pédopsychiatrie) que nous avons inclus dans notre corpus démontrent de liens avérés entre problèmes d'attachement au niveau familial et difficultés socioscolaires de l'enfant (Vasquez, 1992 ; de Plaen, 2008 ; Derivois *et al.*, 2012, Fumeaux *et al.* 2013).

À l'école, la rencontre interculturelle est un élément fondamental pour la construction identitaire de l'élève issu de l'immigration. Elle lui permet de développer son sentiment d'appartenance et de se sentir comme individu porteur de valeur dans son nouvel environnement. Le fait d'être accepté et reconnu comme membre de la communauté joue un rôle déterminant sur l'image de soi. Par ailleurs, il se peut que cette rencontre soit problématique pour diverses raisons qui peuvent être soit propres à l'élève ou émaner du groupe majoritaire.

Il n'est pas rare de rencontrer de situations où l'élève migrant est issu d'une famille porteuse de valeurs différentes et parfois contradictoires par rapport à celles véhiculées par l'institution scolaire. Le fait de passer d'un milieu de vie homogène à une société marquée par une certaine hétérogénéité peut être source de conflit. Cela peut avoir un impact considérable sur la construction de son identité interculturelle, puisque ses valeurs et ses représentations d'origine ne lui permettent plus de s'adapter au nouvel environnement (Hohl et Normand, 1996).

L'intégration soulève également la question du caractère ouvert ou fermé des membres du groupe majoritaire. Ainsi, les attitudes négatives des camarades non migrants ou des enseignants peuvent jouer un rôle déterminant sur le comportement de l'élève migrant qui se trouve dans un processus d'acculturation. Ce qui pourrait être problématique et l'affecter dans sa construction identitaire, c'est bien un ensemble de facteurs qui ont trait à la discrimination, aux stéréotypes et aux préjugés (Cesari Lusso et Perret-Clermont, 2001). L'étude exploratoire menée par Potvin *et al.* (2013) sur le discours d'élèves issus de l'immigration de trois écoles pluriethniques de Montréal sur leurs expériences scolaire nous a permis d'avoir une idée sur la nature des interactions en milieu scolaire hétérogène.

#### *Quelles conséquences sur le plan intrapsychique ?*

En référence à l'approche psychodynamique freudienne, Cesari Lusso et Perret-Clermont (2001) montrent que ces attitudes négatives du groupe majoritaire peuvent conduire à « l'accentuation des composantes affectifs aux dépens des capacités intellectuelles ». Cela pourrait également conduire à un état de frustration qui ferait que l'élève migrant adopte un comportement hostile envers le groupe d'accueil et s'identifie en permanence à son groupe d'appartenance. Cette situation est donc de nature à entraver le processus d'intégration psychologique, nécessaire pour l'émergence d'une identité interculturelle.

#### *Quid des relations intergroupes ?*

Définir l'acculturation en termes de processus permet de considérer qu'une telle dynamique est un continuum dont le point de départ serait le groupe d'appartenance de l'individu qui tente de passer d'un groupe culturel à un autre. C'est ici que le concept d'interculturalité prendrait tout son sens, car, contrairement à l'acculturation, il rendrait mieux compte de la posture médiane de cet individu qui change de culture.

Plusieurs théories ont été avancées pour étudier la question des relations intergroupes. Nous retiendrons ici la perspective de Sharif qui soulève l'idée que « les relations entre groupes peuvent être décrites en termes de compétition ou de coopération » (Shérif *et al.*,

1961). C'est la distance culturelle et les moyens mis en place pour régler les conflits qui déterminent la nature des relations.

En ce qui concerne l'acculturation d'élèves issus de l'immigration, de nombreuses études ont démontré l'importance de devoir établir des rapports intergroupes (famille – école) harmonieux favorables à leur réussite éducative (Vatz Laaroussi *et al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Potvin *et al.*, 2013 et Mc Andrew, 2015).

Parmi les facteurs pouvant favoriser ces rapports harmonieux, il y a la nécessité d'établir une communication régulière entre famille migrante et école. Cette communication devrait se baser, entre autres, sur le dialogue interculturel. La politique du système scolaire y joue un rôle déterminant. Il se pose donc la question importante de la formation à la diversité interculturelle des enseignants et autres acteurs du milieu scolaire ainsi que de l'éducation interculturelle pour tous ; y compris celle des élèves issus d'immigration ou non.

Nous constatons que les recherches consultées, notamment les études de cas issues des consultations pédopsychiatriques, ne démontrent pas suffisamment et avec précision cette complexité du parcours migratoire pour expliquer les pathologies rencontrées. Parfois, Il ne suffit pas simplement de prendre pour responsable le changement de culture pour expliquer tel comportement chez un élève. Il faut surtout démontrer, de manière scientifique, le fonctionnement du processus d'intégration psychologique, ses aléas ainsi que les conséquences sur le vécu affectif.

#### **3.4.4 Les politiques d'intégration et d'éducation interculturelle en Belgique, en France et au Québec**

Hormis la littérature spécialisée sur la problématique de l'interculturalisation, nous avons voulu inclure dans notre corpus théorique des textes de nature législative pour voir la manière dont le législateur belge, français et québécois appréhendait cette question dans la perspective de l'intégration interculturelle d'élèves issus de l'immigration par l'entremise de l'institution scolaire. Il s'agira aussi de voir la place accordée à la notion

d'éducation interculturelle dans la formation initiale de futurs enseignants et cadres de directions des établissements scolaires au Québec.

**a) L'accueil et la scolarisation des élèves primo-arrivants en  
Communauté française de Belgique**

En Belgique, qui est constitutionnellement un État fédéral, toutes les matières qui touchent à la culture, y compris l'éducation, est de la compétence des communautés. Institutionnellement, il existe trois différentes Communautés : la Communauté de langue néerlandaise, la Communauté de langue germanique et la Communauté de langue française. C'est cette dernière qui nous intéresse particulièrement pour la simple et bonne raison qu'elle comporte des similitudes avec la France et le Québec en matière d'éducation.

La Communauté française de Belgique règle les matières culturelles dans la partie francophone du pays qui comprend la Région wallonne et la partie francophone de la région dite de Bruxelles-Capitale. Depuis peu, cette institution se dénomme « Communauté Wallonie-Bruxelles » (CWB).

Le parlement de la CWB a promulgué un décret « visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française » (Communauté Française de Belgique, 2012).

*Champ d'application*

[...] Article 2. - §1<sup>er</sup>. Pour l'application du présent décret, on entend par :

1<sup>o</sup> élève primo-arrivant : l'élève qui réunit, au moment de son inscription dans un établissement d'enseignement ordinaire, primaire ou secondaire, organisé ou subventionné par la Communauté française, toutes les conditions suivantes :

a) être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans ;

b) soit avoir introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'être vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;

Soit être mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître la qualité de réfugié conformément à la loi du 15 décembre 1980 sur l'accès au territoire, le séjour, l'établissement et l'éloignement des étrangers ;

Soit être ressortissant d'un pays bénéficiaire de l'aide au développement du Comité d'aide au développement de l'Organisation de coopération et de développement économique ;

Soit être reconnu comme apatride ;

c) être arrivé sur le territoire national depuis moins d'un an.

Le Gouvernement peut ajouter, pour une période déterminée, d'autres pays à la liste des pays en voie de développement visée à l'alinéa 1er, 1°, b), lorsqu'il estime que ces pays connaissent une situation de crise grave.

2° DASPA (Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves Primo-Arrivants) : structure d'enseignement dans l'enseignement ordinaire primaire ou secondaire visant à répondre aux objectifs fixés à l'article 3 du présent décret.

3° Centre : centre d'accueil pour candidats réfugiés organisé par l'État fédéral ou au nom de l'État fédéral.

4° Conseil général de l'enseignement fondamental : le Conseil général créé par le décret du 14 mars 1995 relatif à la promotion d'une école de la réussite dans l'enseignement fondamental.

5° Conseil général de l'enseignement secondaire : le Conseil général de concertation créé par le décret du 27 octobre 1994 organisant la concertation pour l'enseignement secondaire

6° Calcul de moyenne mensuelle : calcul de présence d'élèves primo-arrivants dans un DASPA effectué par mois selon les modalités déterminées par le Gouvernement.

7° Décret du 24 juillet 1997 : décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre.

§ 2. Dans l'enseignement secondaire, peuvent être inscrits en DASPA dans les situations reprises expressément dans le présent décret, sans avoir la qualité de primo-arrivants, les élèves qui réunissent, au moment de leur inscription dans l'établissement, toutes les conditions suivantes :

- a) être âgé de moins de 18 ans ;
- b) soit être de nationalité étrangère ou ayant obtenu la nationalité belge suite à son adoption, soit être reconnu comme apatride ;
- c) fréquenter l'enseignement organisé ou subventionné par la Communauté française depuis moins d'une année scolaire complète ;
- d) ne pas connaître suffisamment la langue de l'enseignement pour s'adapter avec succès aux activités de sa classe ;
- e) avoir l'un de ses deux parents au moins ou l'une des personnes à la garde desquelles il est confié qui ne possède pas la nationalité belge, sauf dans le cas d'adoption.

#### *Objectifs du décret*

[...] **Article 3.** - Le décret poursuit les objectifs suivants :

- assurer l'accueil, l'orientation et l'insertion optimale des élèves primo-arrivants dans le système éducatif de la Communauté française ;
- proposer un accompagnement scolaire et pédagogique adapté aux profils d'apprentissage des élèves primo-arrivants, notamment les difficultés liées à la langue de scolarisation et à la culture scolaire ;

- proposer une étape de scolarisation intermédiaire et d'une durée limitée, conformément à l'article 9 du présent décret, avant la scolarisation dans une classe de niveau.

**b) L'accueil et l'intégration d'élèves immigrés ou issus de l'immigration en France**

En France, le ministère de l'Éducation nationale, conjointement à celui de l'Immigration, de l'intégration, de l'Identité nationale et du Développement solidaire ont adopté deux dispositions dans le but de favoriser l'intégration d'élèves immigrés ou issus de l'immigration. Par ailleurs, cette dernière institution qui avait été créée sous la présidence de Nicolas Sarkozy en réponse aux émeutes dans les banlieues de Paris a été supprimée sous la pression politique, particulièrement des partis de gauche.

**Convention-cadre : « Pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration »**

Les actions, conduites dans ce cadre, s'inscrivent en application des lois n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, n° 2005-380 du 32 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et par les décisions des comités interministériels à l'intégration des 10 avril 2003 et 26 avril 2006.

*Objectifs*

La présente convention permet :

- de définir les axes du partenariat entre les parties signataires pour favoriser les parcours d'intégration et la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances des jeunes immigrés ou issus de l'immigration ;
- d'élaborer au niveau national des actions partenariales à travers un programme de travail annuel ;

- de favoriser les coopérations au niveau territorial entre les représentants des signataires, dans le cadre, notamment, des programmes régionaux d'intégration des populations immigrées et les plans départementaux de l'accueil ;
- d'assurer une préparation et un suivi communs des mesures décidées par les comités interministériels à l'intégration et, en fonction de l'évaluation des besoins, d'être force de proposition en amont, sur les axes du présent accord.

**Circulaire N° DGESCO/B3/DAIC/SDAI1 du 25 juillet 2008 relative à l'opération expérimentale « Ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration » (France, ministère de l'Éducation nationale, 2008)**

Dans l'esprit du législateur, la présente disposition viendrait enrichir l'offre déjà existante, en s'appuyant sur les expériences locales. Elle s'inscrit dans le programme d'actions de la convention-cadre : « pour favoriser la réussite scolaire et promouvoir l'égalité des chances pour les jeunes immigrés ou issus de l'immigration ».

*Champ d'application*

Cette opération s'adresse à des parents d'élèves, étrangers ou immigrés, c'est-à-dire des parents nés à l'étranger, de nationalité française ou non. Elle repose sur le volontariat des parents et répond aux objectifs suivants : familiariser les parents avec l'institution scolaire, leur permettre de maîtriser la langue française, afin de faciliter leur intégration ainsi que celle de leurs enfants dans la société française.

*Objectifs*

L'opération a pour objectif de permettre :

1. L'acquisition de la langue française et de faciliter l'insertion professionnelle, en particulier celle des femmes qui constituent 70 % de l'immigration familiale ;
2. La présentation des principes de la République et de ses valeurs pour favoriser une meilleure insertion dans la société française ;



3. Une meilleure connaissance de l'institution scolaire, des droits et des devoirs des élèves et des parents, de l'exercice de la parentalité pour donner aux parents les moyens d'aider les enfants dans leur scolarité.

### c) **La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle au Québec**

Au Québec, c'est dans la foulée de ce qu'on a appelé « Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : prendre le virage du succès » qu'a été mise en place cette politique destinée à intégrer les élèves issus de l'immigration dans le système scolaire québécois.

Cette politique intitulée : « Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle » (MEQ, 1998) adopte ainsi la perspective de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI<sup>e</sup> siècle de l'UNESCO qui, dans son rapport l'éducation, un trésor est caché dedans (1996), souligne l'importance pour l'école d'apprendre aux élèves le « savoir-vivre ensemble ». (Mc Andrew, 2001).

#### *Champ d'application*

Contrairement à la Belgique et la France, la politique d'intégration couvre un champ plus étendu. Elle concerne à la fois la question de la réussite scolaire, le soutien à une plus grande maîtrise du français, l'éducation interculturelle ainsi que la formation du personnel scolaire.

#### *Objectifs*

Cette politique d'intégration aide à la prise en considération de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de la grande majorité des sociétés nord-occidentales en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants et immigrantes au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles

#### **d) Analyse critique de ces différentes dispositions législatives**

Nous venons de passer en revue différentes dispositions législatives en matière d'intégration d'élèves issus de l'immigration en milieu scolaire en Belgique, en France et au Québec. Il nous revient dès à présent d'en faire une analyse transversale à la lumière des connaissances sur la problématique de l'interculturalité telle que développée dans la littérature scientifique. Il s'agira à la fois de voir comment ces dispositions appréhendent la question de l'intégration du point de vue de l'élève issu de l'immigration.

##### **1. L'élève migrant face à la question d'intégration**

En ce qui concerne l'acculturation de l'élève issu de l'immigration, les différentes dispositions ne font référence qu'à la dimension sociologique de l'intégration. L'aspect culturel, principalement l'apprentissage de la langue, ressort comme l'élément central de ces politiques ministérielles.

La mission socialisatrice qui est reconnue à l'école, à la lumière de ces dispositions, ne semble pas inclure la dimension psychologique de l'intégration. Pourtant, on a vu le rôle combien déterminant du facteur intrapsychique dans le processus de construction de l'identité interculturelle chez l'élève issu de l'immigration.

Nous constatons également une certaine discrimination en ce qui concerne la catégorie d'élèves concernés par ces textes. Hormis au Québec, le législateur belge et français pose un certain nombre de conditions d'ordre administratif à remplir pour pouvoir bénéficier des avantages de ces politiques. En Belgique par exemple, l'article 2 du décret met particulièrement l'accent sur « la qualité de réfugié ou de mineur accompagnant une personne ayant introduit une demande de reconnaissance de la qualité de réfugié ou s'étant vu reconnaître cette qualité ». Cette disposition exclut toute autre catégorie d'élève issu de l'immigration, même ceux qui auraient immigré volontairement avec leurs familles dans la catégorie dite de l'immigration économique. Vu sous cet angle, on risquerait de penser que le législateur refuserait d'admettre que tout élève issu de l'immigration, quelle que soit sa condition d'arrivée ou son statut d'administratif ne serait

pas susceptible de connaître les aléas d'acculturation tels qu'étudiés dans la présente recherche.

## 2. Le rôle de l'environnement (famille, communauté, etc.) dans l'acculturation de l'élève issu de l'immigration

Sur ce point, le Québec semble faire figure de modèle, car il tient compte de l'environnement comme l'un des facteurs important dans le processus d'intégration de l'élève issu de l'immigration. La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Québec concerne non seulement l'apprentissage de la culture du pays d'accueil, mais aussi la formation à l'éducation interculturelle pour tous (élèves issus de l'immigration ou non, enseignants, familles et communautés culturelles).

La France encourage également la coopération interculturelle avec les familles immigrées, mais seulement sur une base volontaire. Pourtant, on l'a vu, les parents immigrés avaient plus de réticence à intégrer les codes culturels nouveaux. De plus, ils avaient tendance à ne considérer l'école que comme seulement vecteur d'instruction et non comme lieu de socialisation (Potvin, 2013).

## **Chapitre 4. L'interculturalisation, un processus à risque pour l'élève issu de l'immigration : Quelle stratégie de prévention en milieu scolaire ?**

Le chapitre précédent nous a permis de cerner la problématique de l'interculturalisation, son approche conceptuelle ainsi que les différentes méthodologies utilisées par les auteurs dans notre corpus. Nous avons également pris pour exemple pratique, le processus d'intégration d'un élève issu de l'immigration : la complexité des difficultés liées à la différence de culturelle, les conséquences possibles, notamment sur le plan psychosocial ainsi que les stratégies pour les surmonter.

Le présent chapitre nous permettra de revenir sur la question des stratégies identitaires, ses fonctions, ainsi que les limites apportées par les auteurs. Nous travaillerons également à l'étude du développement des compétences dites métaémotionnelles que nous proposons comme stratégie de prévention spécifique à la situation de chaque élève issu de l'immigration.

### **4.1 Les stratégies identitaires : fonctions et limites**

Dans le chapitre précédent, les contributions des chercheurs dont nous avons fait référence ont permis de comprendre le mécanisme de construction identitaire chez un individu qui change de cadre culturel. Ce mécanisme, désigné en termes de processus, se présente comme une dynamique qui émerge de la jonction entre intégration sociale et intégration psychologique. Nous avons aussi, pour chacune de ces catégories, étudié les différents types de stratégies, qualifiées aussi de tactiques (Camilleri *et al.*, 1990) qui sont nécessaires à la réussite de ce processus d'acculturation.

Pour la présente section, nous allons mettre l'accent sur les différentes fonctions des stratégies identitaires étudiées ainsi que les limites soulevées par les auteurs.

#### 4.1.1 Différentes fonctions des stratégies identitaires

Maçon (1999) définit une stratégie comme un ensemble d'actions et de manœuvres coordonnées en vue d'une victoire, d'un but à atteindre ou en fonction d'objectifs comme l'orientation positive des conflits. Cette définition renvoie à considérer que l'individu se trouve dans une posture interactionnelle et dynamique. De plus, elle fait ressortir une situation conflictuelle qu'il va falloir résoudre. Ceci dit, à partir de cette considération, les stratégies identitaires postulent que l'individu est capable d'agir sur sa propre définition de soi ; élément important pour la construction identitaire.

*Quelles sont les fonctions des stratégies identitaires ?*

Il n'existe pas une fonction générale pour toutes les stratégies identitaires. Chaque situation interculturelle est unique et les interactions qui en découlent entre individus ou groupes permettent de négocier les buts et les enjeux de l'action.

D'après Camilleri *et al.* (1990), la volonté d'établir une visibilité sociale, de marquer une différenciation et d'affirmer son identité montre qu'une des finalités stratégiques essentielles est la reconnaissance de son existence dans le système social. La question du sentiment d'appartenance et celle de l'affirmation de soi se présentent ici comme potentiellement conflictuelles dans une rencontre interculturelle. Ainsi, la fonction identitaire devrait permettre à l'individu et aux groupes de manipuler leurs perceptions afin de dépasser ces conflits. Elle contribue en effet à l'équilibre individuel, à la valorisation de l'image de soi et à l'intégration psychosociale (Maçon, 1999).

Temple et Denoux (2008) parlent de stratégie identitaire comme processus d'élaboration personnelle de décisions qui implique une maîtrise intellectuelle, affective, sociale et cognitive. Un tel processus s'enclenche lorsque l'individu qui tend vers une identité sociale positive se trouve confronté, menacé ou dévalorisé par autrui. Les stratégies qu'adoptera l'individu auront donc pour fonction, d'une part, la préservation du « Moi » en tant qu'unité intégrée et d'autre part, l'intégration psychologique et sociale adéquate.

Quelle que soit la nature du conflit et la dimension de l'intégration, Maçon (1999) a tenté une généralisation de la fonction des stratégies identitaires : « Elles permettent de mobiliser les caractéristiques personnelles ou collectives jugées positives et/ou opportunes, afin de contribuer à l'ajustement social et psychologique au quotidien. Elles peuvent en effet être considérées comme le support d' (inter)actions censées viser l'intégration psychosociale, la valorisation, la « réalisation de soi » ou, à tout le moins, le positionnement utile de leurs auteurs ».

Il s'agit donc d'un véritable instrument de prévention ou de dépassement de conflits pouvant surgir à la suite des oppositions psychosociales. Vues sous cet angle, les stratégies identitaires aident à la structuration et à l'articulation des diverses dimensions de l'identité, d'une part, assignées par l'extérieur et, d'autre part, souhaitées par l'individu (Vinsonneau, 1996).

#### *Les limites apportées aux stratégies identitaires*

De manière générale, Dasen et Ogay (2000) évoquent deux limites aux stratégies identitaires proposées par Camilleri. La première concerne la généralisation de la théorie et la seconde, sa répliquabilité.

D'après ces auteurs, le fait que Camilleri (1975) se soit basé uniquement sur les populations d'origine maghrébine installées en France pour mettre en place ses stratégies identitaires poser un problème en termes de généralisation. Il semble impossible que ces stratégies soient appliquées à d'autres populations différentes de celle à partir de laquelle elles ont été élaborées. La raison se situe à un double niveau, expliqué par ce qui constitue le postulat même de la théorie des stratégies identitaires à savoir :

- L'existence d'un conflit de valeurs entre les cultures en présence et ;
- La dévalorisation de l'individu, particulièrement le migrant, par la société d'accueil.

D'après ce premier postulat, ce qui déterminerait le choix d'une stratégie identitaire c'est avant tout l'existence d'un conflit de valeurs entre les cultures en présence. C'est d'ailleurs aussi sur base de ce conflit et de ce qu'il pourrait avoir comme conséquence sur

la capacité des étrangers à s'intégrer que se déterminent souvent les politiques d'accueil. Par conséquent, dans certaines conditions, le choix d'une stratégie ne saurait être possible indépendamment d'une politique d'accueil. C'est-à-dire, certaines politiques d'intégration imposent aux groupes d'acculturations une ou plusieurs stratégies prédéterminées.

Ce qui conduit à dire que, les stratégies d'intégration adoptées par les populations magrébines en France n'étaient valables que dans ce contexte précis, à la fois du temps, de l'environnement ainsi que de la philosophie politique du pays à cette époque-là.

En ce qui concerne le second postulat, la répliquabilité d'une stratégie à d'autres situation ou groupe risque de poser un problème au niveau pratique tant qu'aucune opérationnalisation claire des procédures de recherche n'aura été effectuée (Temple et Denoux, 2008).

Aussi, les recherches de Camilleri furent basées sur des jeunes d'origine immigrée dits de deuxième génération c'est-à-dire, ceux qui sont nés en France, mais dont l'un des deux parents au moins est étranger. La nature de cet échantillon pourrait poser problème lorsqu'on voudra l'appliquer à d'autres catégories d'immigrés (première génération par exemple) chez qui la distance culturelle et les conflits des valeurs pourraient ne pas avoir la même signification ou la même intensité.

D'autres limites ont été apportées, elles touchent particulièrement à la personne de l'individu et sont spécifiques à chaque dimension de l'intégration. En effet, en ce qui concerne par exemple le coping, stratégie identitaire de l'intégration psychologique, Maçon (2006) souligne que, confronté quotidiennement à des difficultés, l'enfant s'y ajusterait de façon dynamique et personnelle en raison de son avancée en âge et de son sexe : « la capacité à envisager des solutions alternatives pour dépasser une difficulté ne survient pas avant l'âge de quatre ou cinq ans. De la même façon, des processus cognitifs complexes permettant l'articulation de séquences ou d'étapes successives pour parvenir à une solution n'apparaissent pas avant l'âge de 18 ans ».

Le moment où l'on décide d'activer une stratégie peut également être problématique. En effet, autant pour le coping que pour la résilience, le mécanisme ne s'enclenche qu'a posteriori, c'est-à-dire lorsque le choc est déjà apparu. Pourtant, la perspective constructiviste de l'interculturalisation que nous avons adopté et qui nous a permis de percevoir la complexité du processus d'intégration est de nature à nous alerter sur le moment précis où la différence culturelle devient problématique, conflictuelle. C'est donc tout l'avantage d'envisager chaque action en termes de stratégie préventive. Cela permettrait également de répondre à la vision qui est la nôtre, celle qui a consisté à poser la question de l'interculturalisation comme processus à risque. Il est donc nécessaire que chaque stratégie s'adapte à la subjectivité de chaque situation, aussi bien du point de vue individuel que groupal.

#### **4.1.2 Les compétences métaémotionnelles comme stratégie de prévention**

Dans le domaine de la psychologie du développement, le concept de la métaémotion apparaît comme objet d'étude à part entière. Il est démontré que la compréhension que nous avons des émotions s'acquiert depuis le plus jeune âge et s'accroît avec le temps. Ce concept comprend neuf composantes qui se regroupent en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension que l'individu a 1) de la nature, 2) de la cause des émotions et 3) du contrôle de celles-ci. (Pons *et al.*, 2002).

Cette notion trouverait ses origines dans la métacognition, concept relativement récent basé sur une conception cognitiviste de l'apprentissage et influencé par le développement de la psychologie cognitive (Lafortune et Saint-Pierre, 1996). La métacognition aide à la connaissance et à la gestion des activités mentales dans l'apprentissage. D'après ces auteurs, les connaissances métacognitives sont acquises à travers des expériences métacognitives. Ces dernières expriment, chez un individu, la perception qui est la sienne pour la compréhension que quelque chose soit difficile à appréhender ou à résoudre. Un tel exercice lui permettra d'évaluer sa capacité à mener une tâche.

Weinreich (1989) est parmi les chercheurs qui ont travaillé à démontrer les liens entre les aspects cognitifs et affectifs chez un individu. Dans une approche comparativiste sur la



construction identitaire chez les jeunes issus de l'immigration, l'auteur soutient que l'identité était pensée comme composée de dimensions bipolaires : cognitives et affectives. Ces deux dimensions sont des facteurs déterminants dans les relations à autrui. Ainsi, lorsque surgissent les conflits de type identitaire, les stratégies identificatoires que l'individu tentera de mettre en place se présentent comme une construction synthétique émanant de ces deux pôles. Voilà pourquoi, face à une même difficulté, chaque individu réagit différemment et développe des stratégies particulières dépendamment de ses potentialités tant cognitives qu'affectives. L'utilisation de ce modèle auprès de jeunes issus de l'immigration turque et balkanique en Suède a permis de confirmer empiriquement la thèse de Weinreich. En effet, il a été démontré que les jeunes disposant d'une meilleure capacité cognitive pour comprendre la nature et l'origine de leurs émotions étaient ceux qui étaient également à même de trouver de meilleures stratégies lorsqu'ils faisaient face à des problèmes identitaires (Kiebkind, 1989).

Ce qui nous amène à penser que, pour un élève issu de l'immigration, le développement de ses compétences métaémotionnelles apparaissent comme l'un des facteurs qui pourrait le plus déterminer la réussite de son processus d'acculturation au niveau scolaire. Ces compétences lui permettront de dissiper tout stress d'acculturation susceptible de l'affecter psychosocialement. Les trois étapes du développement émotionnel sont les suivantes :

#### 1. La compréhension de la nature des émotions

Cette composante est importante, car elle permet à l'élève de catégoriser ses différentes émotions. On mettra surtout l'accent sur les émotions négatives qui sont en lien avec le stress d'acculturation. À ce stade, il sera à même de penser ses émotions et trouver la voie pour une meilleure maîtrise de soi et de son environnement.

Dans les faits, il peut arriver que l'élève issu de l'immigration éprouve de la peine à intégrer l'école à cause de la grande distance culturelle. Cette situation aura sans doute une incidence sur son comportement. L'exemple type, dans notre corpus, est le cas de cette jeune élève d'origine algérienne qui refusait d'aller à l'école. C'est à travers les discussions, dans le cadre d'une consultation ethnopsychiatrique, que cette dernière était

parvenue à comprendre la nature de l'émotion qui l'habitait. Ce refus scolaire était en réalité une forme d'anxiété dû à la grande distance culturelle par rapport à la société d'accueil représentait par le système scolaire. D'où le qualificatif de « refus scolaire anxieux » (Benoît *et al.*, 2015).

## 2. La compréhension de l'origine des émotions

Une fois l'émotion catégorisée, il sera nécessaire d'en rechercher les causes externes. Pour un élève issu de l'immigration, l'origine de ces causes est à chercher dans la complexité de son parcours d'intégration. Le concept d'interculturalité nous a conduit à distinguer les causes d'ordre personnel et collectif (intrapsychique, intersubjectif, intra et intergroupe). Chaque niveau d'articulation est susceptible d'être une source de stress d'acculturation.

## 3. Le contrôle des émotions

Le contrôle des émotions peut s'entendre comme la capacité d'avoir une maîtrise de soi. Cet exercice est d'une grande importance dans le cadre des interactions que l'élève va avoir avec son environnement scolaire. Il en découlera une meilleure relation interculturelle et une capacité à pouvoir dépasser la distance culturelle.

### *Une stratégie pratique, coconstruite avec l'élève*

D'abord, il est important de souligner que ce travail doit être réalisé par l'élève lui-même, avec l'aide soit de l'enseignant ou soit d'autres professionnels du milieu éducatif. La raison est que, ces compétences, construites personnellement par l'élève, mais guidées par les adultes, ont plus de chance d'être intégrées et respectées par lui que si elles étaient imposées (Pons *et al.*, 2002).

Il existe plusieurs programmes destinés au développement des compétences métaémotionnelles chez un élève. Nous retiendrons ici le SMILE (School Matters in lifeskills Education) que nous adapterons à la situation de l'élève issu de l'immigration. Ce programme a été mis au point par le Département de l'éducation du comté

d'Oxfordshire au Royaume-Uni (OCC, 2000). Il se divise en quatre sections : « le Moi », « la Famille », « les Amis » et « les Autres ». Dans chacune de ces sections, plusieurs thématiques sont abordées, parmi lesquelles on trouve la compréhension par l'élève de ses propres émotions et de celles d'autrui, l'une des dimensions les plus importantes de la métaémotion.

Pour ce qui nous concerne, nous gardons la même architecture, mais en y apportons quelques modifications sur le fond. Nos sections sont subdivisées en fonction des différents aspects du processus d'interculturalisation chez un élève issu de l'immigration à savoir : le « Moi » (dimension intrapsychique), « la Famille » (dimension intragroupe), « l'École » (dimension intersubjective) et « la Relation école-famille » (la dimension intergroupe). Par contre, à la différence du SMILE, nous ne proposons pas de thématiques différentes pour chaque section. Les nôtres sont transversales, elles se présentent comme un continuum qui rend compte la dynamique qui existe entre les différents aspects du processus.

Les différentes thématiques d'éveil métaémotionnel sont les suivantes :

- 1) Rapporter des émotions passées et présentes et essayer de comprendre leurs origines
- 2) Identifier les différences culturelles significatives et leurs conséquences au quotidien
- 3) Imaginer des stratégies de gestion du changement

Une telle activité se veut préventive, car elle permettra à l'élève de penser son processus d'intégration sous forme d'une démarche « auto-ethnographique ». Elle facilitera la personnalisation d'une ou des stratégies particulièrement adaptées à sa situation singulière. C'est donc d'une certaine manière une façon de faire face aux limites apportées aux autres types de stratégies.

## Conclusion

La problématique de la construction de l'identité psychosociale chez les élèves issus de l'immigration a été au centre de la présente recherche théorique. Il nous a semblé nécessaire de situer cette question sur le plan de la recherche scientifique tant le constat que nous avons posé était que les politiques d'intégration interculturelle aussi bien au Québec, en France qu'en Belgique francophone (M.E.Q, 1998 ; M.E.N, 2008 et C.F.B, 2012) ne concernaient que le volet socioculturel. Ainsi, un double objectif a été fixé : d'abord, constituer un corpus théorie nécessaire à l'approfondissement de cette problématique, au travers notamment d'un développement théorique des concepts clés. Autrement dit, il s'agissait de décrire et de comprendre l'influence des facteurs culturels nouveaux sur la construction de l'identité psychosociale chez les élèves issus de l'immigrant. Ensuite, il fallait bien proposer une stratégie pratique susceptible de les aider à prévenir le risque d'échec au niveau de leur intégration psychosociale.

La méthodologie utilisée nous a permis de faire une synthèse des connaissances sur cette problématique de l'intégration psychologique chez les élèves issus de l'immigration. Il ne s'agit pas simplement de faire le constat sur l'état d'avancement des connaissances. Le but était aussi de poser des nouvelles questions et/ou hypothèses et de proposer des nouvelles pistes d'actions. Le choix d'éléments de notre corpus était fondamental, il en a découlé un travail d'analyse, de synthèse et d'interprétation au moyen de fiches de lecture et d'une grille d'analyse.

Ce procédé a permis de poser un cadre théorique spécifique de la problématique de la construction de l'identité psychosociale en contexte migratoire, de son incidence sur l'affectivité, mais aussi et surtout de l'étude du lien possible entre ces différents facteurs et le changement de culture. Aussi, il ressort de ces différentes recherches que la question de la construction de l'identité interculturelle psychosociale devrait s'envisager sous une dimension psychodynamique. Celle-ci permet de considérer ce mécanisme non pas uniquement comme un processus linéaire, mais aussi comme une posture qui place l'individu au centre des interactions interculturelles. D'où l'adoption du concept clé de l'interculturalisation (Clanet, 1993 ; Denoux, 1994b ; Guerraoui, 2009 ; Mbodj, 1982 et

Teyssier et Denoux, 2013b). Ce dernier inclut notamment l'aspect psychoculturel du changement de culture, c'est-à-dire, obligeant l'individu à jongler constamment avec de codes culturels différents (culture d'origine au sein de la famille versus culture du pays d'accueil à l'école). Ce qui s'apparente à un processus complexe engageant une différence culturelle conflictuelle. C'est en se positionnant du côté de l'élève, de ses émotions, de son affectivité et de son vécu intérieur dans cette posture extérieure, visible que l'on s'interroge sur la place du « psychic » dans cette aventure socialisante (Maçon, 1999).

Cette manière d'envisager la construction identitaire permet de considérer que les élèves issus de l'immigration, comme tout autre individu qui change de cadre culturel d'ailleurs, se trouvent dans une démarche que l'on pourrait qualifier de double acculturation ou de double intégration : intégration socioculturelle et intégration psychologique. Il revient également à considérer que, pour chaque type d'intégration, des stratégies dites identitaires existent. D'après Camilleri *et al.* (1990), ces stratégies sont des tactiques destinées à la réussite du travail intégrateur. Il s'agit d'un ensemble d'actions et de manœuvres coordonnées en vue d'une victoire, d'un but à atteindre ou en fonction d'objectifs comme l'orientation positive des conflits (Maçon, 1999).

Concernant l'intégration psychologique qui nous intéresse particulièrement ici, nous avons relevé deux types de stratégies à savoir : le Coping et la résilience (Maçon 1999 et 2006). Celles-ci permettent à l'individu qui change de culture de pouvoir s'adapter ou de pouvoir opposer une résistance à un choc culturel. Par ailleurs, il se peut que ces différentes stratégies ne fonctionnent pas. L'individu se trouve alors dans une situation de vulnérabilité qui se manifeste par l'adoption d'un comportement anormal sur le plan psychosocial. Notre corpus théorique présente quelques recherches, notamment dans le cadre de consultations pédopsychiatriques, et dont les résultats cliniques ont confirmé le lien entre la pathologie dont souffrait l'enfant et son vécu transculturel.

Aussi, la perspective constructiviste de l'acculturation que nous avons adoptée nous a permis de reconstituer avec une relative précision la mécanique complexe du processus et de pouvoir poser l'interculturelle en termes de posture à risque; rejoignant ainsi la

position du législateur québécois lorsqu'il s'agit de considérer comme à risque l'adaptation socioscolaire des élèves issus de l'immigration (Élèves à risque et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, MELS, 2007).

Dans une telle logique qui veut que la posture de l'interculturalisation soit considérée et reconnue comme une situation à risque, nous avons estimé que seule une stratégie préventive pourrait aider un élève issu de l'immigration à anticiper sur les conséquences éventuelles du choc culturel. Ainsi, au lieu de travailler à trouver uniquement des moyens pour éliminer ou modifier la teneur stressante d'une situation ou si non d'en maîtriser les répercussions émotionnelles, il nous semble nécessaire que l'individu soit à même de trouver une stratégie qui anticiperait les conséquences émotionnelles d'un conflit culturel. L'objectif c'est aussi de faire en sorte qu'une stratégie puisse s'adapter à la subjectivité de chaque situation, aussi bien du point de vue individuel que groupal. Nous avons donc proposé, comme stratégie préventive, le développement de compétences dites métaémotionnelles. Celles-ci permettent à l'individu qui fait face à une situation culturelle conflictuelle de pouvoir avoir la maîtrise de ses émotions. En réalité, ce concept de compétences métaémotionnelles comprend neuf composantes qui se regroupent en trois catégories selon qu'elles portent sur la compréhension que l'individu a 1) de la nature du problème, 2) de la cause des émotions et 3) du contrôle de celles-ci. (Pons *et al.*, 2002). Au fond, l'idée de devoir personnaliser cette stratégie est que, face à une situation quelconque, chaque individu, de surcroît, chaque élève issu de l'immigration réagit selon sa sensibilité, son éducation, son vécu culturel, son identité propre, etc. Il s'agit donc d'une stratégie qui s'adapte à la personnalité de l'individu.

Construit sur une base théorique, nous sommes conscients des limites que pourrait soulever une telle stratégie, notamment quant à son opérationnalisation. Nous proposons ici, pour l'avenir, de travailler à une validation et/ou un approfondissement de cet instrument de prévention avec cette fois une méthodologie basée sur des données empiriques. On pourra, par exemple, faire recours à une démarche qui s'inspirerait d'une intervention sociologique, consistant en la mise en œuvre pratique d'une recherche théorique. Inspirée de la sociologie de l'expérience (Dubet, 2014), celle-ci place les

rapports sociaux au centre de l'analyse et rejoint, à plusieurs égards, la tradition ethnométhodologique (Coulon, 1993).

## Références bibliographiques

- Abou, S. (1984). *Psychopathologie de l'acculturation (psychopathology of acculturation)*. Publication h-3 : ERIC.
- Akkari, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. *Nouveaux c@hiers de la recherche en éducation*, 7(3), 407-431.
- Aouattah, A. (2010). Les pratiques éducatives des familles migrantes maghrébines : Éducation ou maltraitance ? *Enfances & Psy* (3), 107-118.
- Augé, M. (1994). Le sens des autres. Actualité de l'anthropologie. *Paris : Fayard*.
- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 66(2), 33-43.
- Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C., Fournier, M., & Brodeur, J.-M. (2002). Migration et paternité ou réinventer la paternité. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 165-179.
- Baubet, T., Taïeb, O., Guillaume, J., & Moro, M. (2009). Les états psychotiques chez les jeunes migrants et enfants de migrants. *L'Encéphale*, 35, S219-S223.
- Baubet, T., Taïeb, O., Guillaume, J., et Moro, M. R. (2009). Les états psychotiques chez les jeunes migrants et enfants de migrants. *L'Encéphale*, 35, Supplément 6, S219-S223.
- Becvort, J.-P. e. W., F. (1994). Représentations sociales et construction des images de soi chez des écoliers de statut scolaire contrasté. Une étude interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 401-408.
- Bégin, K., et Renaud, J. (2012). Emploi qualifié et sous-qualifié chez les travailleurs immigrants sélectionnés du Québec : Cheminements en emploi et effet de la grille de sélection. *Recherches sociographiques*, 53(2), 287-313.
- Benoit, L., Barreteau, S., et Moro, M. (2015). "Phobie scolaire chez l'adolescent migrant", la construction identitaire dans une approche transculturelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 84-90.
- Bernhard, J. (2002). Le mal-être de parents et enfants latino-américains face aux pratiques pédagogiques dans les écoles torontoises. *Collectif interculturel*, 5(2), 55-75.
- Bigras, M., Paquette, D., et LaFrenière, P. (2001). Pluralité des troubles socio-affectifs et attachement chez les petits. *Enfance*, 53(4), 363-378.



- Bombèr, L. M., et Hallet, F. (2012). *Aider l'élève en souffrance : Stratégies pratiques pour aider les enfants qui ont des difficultés d'attachement* : de Boeck.
- Bouchamma, Y. (2009). L'intervention interculturelle en milieu scolaire. *Québec, QC : Editions de la Francophonie.*
- Bouchamma, Y., Marchand, K., et Muckler, M. (2009). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Québec : Éditions de la Francophonie.
- Boudarbat, B., et Boulet, M. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail* : CIRANO.
- Bourdieu, P. (2016). *Questions de sociologie* : Minuit.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- Bowlby, J. (2002). *Attachement et perte* (5e éd. éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Cadieux, A. (2004). Élèves à risque... Oui, mais de quoi ? *EDUCATION CANADA-TORONTO-*, 44(1), 8-15.
- Camilleri, C. (1975). L'image dans la cohabitation de groupes étrangers en relation inégalitaire. *Cahiers internationaux de sociologie*, 239-254.
- Camilleri, C. (1980). Identité et changements sociaux, point de vue d'ensemble. In P. Tap (Ed.), *Identités collectives et changements sociaux : Production et affirmation de l'identité - colloque international, Toulouse, septembre 1979*. (pp. 331-342). Paris, France : Privat.
- Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : Presses universitaires de France.
- Camilleri, C. (1992). Evolution des structures familiales chez les maghrébins et les portugais de France. *Revue européenne des migrations internationales*, 133-146.
- Camilleri, C., Cohen-Emerique, M., et Abdallah-Pretceille, M. (1989). *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris : L'Harmattan.
- Camilleri, C., et Vinsonneau, G. (1996). *Psychologie et culture : Concepts et méthodes*. Paris : A. Colin.
- Cesari Lusso, V. (2001). Quand le défi est appelé intégration. *Parcours de socialisation et de professionnalisation des jeunes issus de la migration*.

- Chaouati, A. (2007). Migration, souffrance psychique et défenses culturelles. *Le Journal des psychologues* (9), 67-71.
- Chauchat, H., et Boudarse, K. (2001). Transition personnelle chez des adolescentes musulmanes vivant en France. Du choc entre deux univers symboliques. *Connexions*, 76(2), 95-104.
- Chevrier, J. (1994). *La recherche en éducation comme source de changement*: JSTOR.
- Ciprut, M.-A. (2007). *Migration, blessure psychique et somatisation* : Médecine et hygiène.
- Claes, M., et Lacourse, É. (2001). Pratiques parentales et comportements déviants à l'adolescence. *Enfance*, 53(4), 379-399.
- Clanet, C. (1993). *L'interculturel : Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines* (2e éd. rev. et augm. éd.). Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- Communauté Française de Belgique (2012). Arrêté du gouvernement de la communauté française portant application du décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la communauté française : Centre de documentation administrative, Secrétariat général.
- Communauté Française de Belgique (2012). Décret visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la communauté française. (Vol. D. 18-05-2012) : Centre de documentation administrative, secrétariat général.
- Coulon, A. (2014). *L'ethnométhodologie: «que sais-je?»* Presses universitaires de France, numéro :2393.
- Cucciniello, R. (2011). La filiation à l'épreuve de la migration : Une transmission controversée ? *Enfances & Psy* (1), 108-118.
- Dardel Jaouadi, F. (2000). Analyser et gérer les violences. Dans P.-A. Doudin et M. Erkoten-Markus (dirs), *Violences à l'école : fatalité ou défi*, Bruxelles, De Boeck, 129-145.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation : Domaines et approches* : Armand Colin.
- Dasen, P. R., & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. J. Costa-Lascoux, MA Hily et G. Vermès (dir.),

*Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri*, 55-80.

- Dasen, P.-R., et Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires. In C. Camilleri, J. Costa-Lascoux, M. A. Hily, & G. Vermes (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris, l'Harmattan.
- de Montclos, M. P., Brisset, C., et Miocque-Dalili, D. (2015). Aspects transculturels du concept d'attachement. In N. e. G. Guédeney, A. (Ed.), *L'attachement : Approche théorique* (Elsevier Masson éd., pp. 83-95). Paris, France.
- de Plaen, S. (2008). Les jeunes issus de l'immigration et le travail de la culture « à l'envers ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(4-5), 211-214.
- Denoux, P. (1994a). L'identité interculturelle. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 264-270.
- Denoux, P. (1994b). Pour une nouvelle définition de l'interculturalité. *Perspectives de l'interculturel*, Paris, Éd. L'Harmattan, 67-81.
- Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 194-208.
- Derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., et Kim, M. S. (2013). La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*, 39(1), 51-58.
- Dewey, J. (1975). Démocratie et éducation, trad. G. Deledalle. Paris : Armand Colin/nouveaux horizons.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation : Suivi d'expérience et éducation* : Armand Colin.
- Diop ben Gelloun, A. (2011). "Pères en attente de transmission, enfants en attente de recevoir. De la tension en migration". In Z. In Guerraoui et Reveyrand-Coulon (Eds.), *Transmission familiale et interculturelle, ruptures, aménagements, créations*. Paris, France.
- Douville, O., et Galap, J. (1995). Stratégies identitaires à l'épreuve du déracinement : L'exemple antillais. *Bulletin de psychologie*, 48(419), 332-341.
- Dubet, F. (2014). *Sociologie de l'expérience* : Seuil.
- Duvillié, R. (2006). Les enfants de la république sont aussi des migrants : L'école, un laboratoire ethnopsychiatrique. *Santé mentale au Québec*, 31(2), 73-96.

- Espinosa, G. (2003). L'affectivité à l'école. *Paris, ESF*.
- Faucherre, F. (2010). Groupe thérapeutique multiculturel pour jeunes migrants. *Psychotherapies*, 30(1), 43-49.
- Flavell, J. H. (1988). The development of children's knowledge about the mind: From cognitive connections to mental representations. *Developing theories of mind*, 244-267.
- Fortin, M. (2010). Fondements du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives. *Montréal : Chenelière Éducation*.
- Fumeaux, P., Revol, O. et Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : L'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249.
- Ganem, R., & Hassan, G. (2013). Identité, fratrie et immigration : Étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances, Familles, Générations* (19), 108-126.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Guédeney, N., et Guédeney, A. (2010). *L'attachement : Approche clinique : Du bébé à la personne âgée* : (DEPRECIATED).
- Guerraoui, Z. (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation : Réflexions épistémologiques. *L'Autre, Volume*. 10(2), 195-200.
- Guerraoui, Z., et Sturm, G. (2012). Familles migrantes, familles en changement. Le paradigme de la complexité. L'exemple des familles d'origine maghrébine. *Devenir*, 24(4), 289-299.
- Henry, H. M., Stiles, W. B., et Biran, M. W. (2005). Loss and mourning in immigration: Using the assimilation model to assess continuing bonds with native culture. *Counselling Psychology Quarterly*, 18(2), 109-119.
- Hixson, J., et Tinzmann, M. (1990). Reconnecting students at risk to the learning process: Who are at-risk students of the 1990s. *Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory*.

- Hohl, J., et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : Le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.
- Idris, I. (2003). Identité, métissage et risque psychopathologique. *Le Coq-héron* (4), 62-72.
- Japel, C. (2008). *Risques, vulnérabilité et adaptation : Les enfants à risque au Québec* : Institut de recherche en politiques publiques.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F., et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : Réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Krewer, B., et Jahoda, G. (1993). Psychologie et culture : Vers une solution du "babel" ? *International journal of psychology*, 28(3), 367-375.
- Lafortune, L., et Mongeau, P. (2002). *L'affectivité dans l'apprentissage* : PUQ.
- Lafortune, L., et St-Pierre, L. (1996). *L'affectivité et la métacognition dans la classe* : Montréal : Editions Logiques.
- Lamothe-Lachaine, A. (2011). Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec. *Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département de Psychopédagogie*.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* : Laval, Québec : Éditions Études Vivantes.
- Levasseur, L. (2012). L'école québécoise et la « culture scolaire » : Développement intégral de l'enfant, développement cognitif de l'élève et contextes éducatifs. *Phronesis*, 1(4), 71-83.
- Licata, L., et Heine, A. (2012). *Introduction à la psychologie interculturelle* : De Boeck.
- Liebkind, K. (1989). *New identities in Europe: Immigrant ancestry and the ethnic identity of youth*: Gower Publishing Company, Limited.

- Lipiansky, E. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalité paradoxale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359-373.
- Lipiansky, E.-M., Taboada-Leonetti, I., & Vasquez, A. (1998). Introduction à la problématique de l'identité *Stratégies identitaires* (pp. 7-26) : Presses Universitaires de France.
- Malrieu, P. (1986). Genèse des conduites d'identité. *Identité individuelle et personnalisation*, pp. 39-51.
- Manço, A. (1999). *Intégration et identités : Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration* : De Boeck.
- Manço, A. (2006). *Processus identitaires et intégration : Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration* ([Nouv. éd. rev.], éd.). Paris : L'Harmattan.
- Marteaux, A. (2002). La fragilisation de la fonction paternelle dans le processus migratoire. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux* (1), 157-164.
- Martineau, S., Simard, D., et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : Considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22(3), 32.
- Masciotra, D. (1998). *Modèle de méthode de théorisation-en-action du praticien-chercheur: Méthodologie de la recherche théorique en éducation*: [Montréal]: CIRADE, UQAM.
- Mbodj, G. (1982). Acculturation et enculturation en pédagogie : Introduction à l'ethnopédagogie. *Dossiers de l'éducation*, 1, 37-46.
- Mc Andrew, M. (2002). La loi 101 en milieu scolaire : Impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique—Hors-série. L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française*.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M., et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : Une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.
- MC Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative* : PUM.
- MC Andrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration* : Presses de l'Université de Montréal.

- McDowell, D. J., O'Neil, R., et Parke, R. D. (2000). Display rule application in a disappointing situation and children's emotional reactivity: Relations with social competence. *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 306-324.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). Circulaire n° dgesco/b3/daic/sdai1 du 25 juillet 2008 relative à l'opération expérimentale "ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration". *ministère de l'Éducation nationale* (République française).
- Ministère de l'Éducation, de loisir et du Sport. (2007). L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ehdaa). *Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* : Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ehdaa) : Définitions. *Québec : Ministère de l'Éducation du Québec*.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (2013). *Portrait des personnes membres des minorités visibles au Québec et de leur insertion économique : Recensement 2006*, Direction de la recherche et de l'analyse prospective, Gouvernement du Québec, 2013.
- Moss, E., and St-Laurent, D. (2001). Attachment at school age and academic performance. *Developmental Psychology*, 37(6), 863-874.
- OCC. (2000). *School matters in lifeskills education (smile)*. Oxford, Oxfordshire: Country Council, Education Service.
- Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité culturelle à l'école : Les apports de la psychologie interculturelle. *Ville-Ecole-Intégration (VEI) Enjeux. Migrants-formation*, 129, 36-64.
- Oriol, M. (1988). *Les variations de l'identité : Étude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'émigrés portugais, en France et au Portugal* : Université de Nice Institut d'études et de recherches interethniques et interculturelles.

- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P. Toussaint (Ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 275-313). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Z. Guerraoui et G. Pirlot (Eds.), *Comprendre et traiter les situations interculturelles : Approches psychodynamiques et psychanalytiques* (1re éd., pp. 145-192). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle* : De Boeck.
- Pons, F. D., P.-A. ; Harris, P. et de Rosnay, M. (2002). (Vol. 5) : PUQ.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Raïche, G., & Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : Particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Renaud, J., et Cayn, T. (2006). *Un emploi correspondant à ses compétences ? : Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec* : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles.
- Rocher, J. (2010). Les processus de l'intégration psychologique chez un enfant migrant. *Pratiques psychologiques*, 16(3), 303-318.
- Sabatier, C., et Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. In R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-291). Liège, Belgique : P. Mardaga.
- Searle, W., et Ward, C. (1990). The prediction of psychological and sociocultural adjustment during cross-cultural transitions. *International journal of intercultural relations*, 14(4), 449-464.
- Sayegh, L., et Lasry, J.-C. (1993). Acculturation, stress et santé mentale chez des immigrants libanais à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 23-51.
- Scandariato, R. (1993). La thérapie avec les familles immigrées. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 125-142.
- Sellak, B. (1990). La recherche précoce d'identité chez les jeunes immigrés maghrébins. Enfants et adolescents de la deuxième génération. *KRIDIS N. (éd.), Adolescence et identité, Marseille : Hommes et Perspectives*, 212.



- Sherif, M., Harvey, O.J., Hood, W.R., and Sherif, C. W. (1961). *Intergroup conflict and cooperation: The robbers cave experiment* (Vol. 10): University Book Exchange Norman.
- Taboada-Leonetti, I. (1981). Identité individuelle, identité collective : Problèmes posés par l'introduction du concept d'identité en sociologie. Quelques propositions théorétiques à partir de trois recherches sur l'immigration. *Social Science Information/sur les sciences sociales*.
- Tap, P. (1988). *La société pygmalion ? : Intégration sociale et réalisation de la personne* : Dunod.
- Tap, P. (1995). "Préface : Éducation familiale et personnalisation". In Y. e. D. L. Preteur, M. (Ed.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*, (pp. p. 11-26.). Bruxelles : De Boeck-Université.
- Tap, P., et Malewska-Peyre, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Tapernoux, P. (1997). *Les enseignants face aux racismes* : Anthropos.
- Temple, C., et Denoux, P. (2008). Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 79(3)*, 47-56.
- Tessier, O., & Schmidt, S. (2007). Élèves à risque : Origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 559-578.
- Teyssier, J., et Denoux, P. (2013a). Mesurer l'appropriation intrapsychique de l'hétérogénéité culturelle : Perspectives de la psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 99-100(3-4)*, 297-312.
- Teyssier, J., et Denoux, P. (2013b). Les réactions psychologiques transitoires : Interculturation et personnalité interculturelle. *Bulletin de psychologie(3)*, 257-265.
- Tortelli, A., Kourio, H., Ailam, L., et Skurnik, N. (2009). *Psychose et migration, une revue de la littérature*. Paper presented at the Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique.
- Tourigny Koné, S. (2014). Considérer les écrits scientifiques comme données à l'étude. *Approches inductives : Travail intellectuel et construction des connaissances*, 1(1), 70-95.

- Toussaint, P., et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P. Toussaint (Ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Ulysse, P.-J., et Lesemann, F. (2004). Citoyenneté et pauvreté. *Presses de l'Université du Québec*.
- Van der Maren, J.-M. (1987). Méthodes qualitatives de recherche en éducation. *Montréal, UQUAM*.
- Vasquez, A. (1992). Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 45-58.
- Vasquez, A. (1984). Les implications idéologiques du concept d'acculturation. *Cahiers de Sociologie Economique et Culturelle (Ethnopsychologie) Le Havre*(1), 83-122.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : De l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz-Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service social*, 42(1), 49-62.
- Vinsonneau, G. (1996). L'identité des jeunes en situation inégalitaire. Le cas des maghrébins en France. *Paris : l'Harmattan*.
- Weinreich, P. (1989). Variations in ethnic identity: Identity structure analysis. K. Liebkind (Hg.) *New Identities in Europe. Immigrant Ancestry and the Ethnic Identity of Youth, Aldershot/Vermont: Gower*, 41-76.
- Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement : Thérapie familiale des migrants*. Paris, France : Dunod.

# Annexes

## **Annexe I : Corpus théorique**

### **Textes généraux relatifs au phénomène de l'interculturalisation**

- Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C., Fournier, M., et Brodeur, J.-M. (2002). Migration et paternité ou réinventer la paternité. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 165-179.
- Ganem, R., et Hassan, G. (2013). Identité, fratrie et immigration : Étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances, Familles, Générations* (19), 108-126.
- Guerraoui, Z. (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation : Réflexions épistémologiques. *L'Autre, Volume*. 10(2), 195-200.
- Guerraoui, Z., et Sturm, G. (2012). Familles migrantes, familles en changement. Le paradigme de la complexité. L'exemple des familles d'origine maghrébine. *Devenir*, 24(4), 289-299.
- Lipiansky, E. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalisation paradoxale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359-373.
- Manço, A. A. (2006). *Processus identitaires et intégration : Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration* ([Nouv. éd. rev.]. éd.). Paris : L'Harmattan.
- Sabatier, C., et Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. In R. Y. Bourhis & J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-291). Liège, Belgique : P. Mardaga.
- Sayegh, L., et Lasry, J.-C. (1993). Acculturation, stress et santé mentale chez des immigrants libanais à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 23-51.
- Tap, P., et Malewska-Peyre, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 45-58.
- Vatz-Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en intercultural. *Service social*, 42(1), 49-62.
- Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement : Thérapie familiale des migrants*. Paris, France : Dunod.

### **Textes relatifs à la Psychologie intercultural**

- Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 66(2), 33-43.
- Baubet, T., Taïeb, O., Guillaume, J., & Moro, M. R. (2009). Les états psychotiques chez les jeunes migrants et enfants de migrants. *L'Encéphale*, 35, Supplément 6, S219-S223.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.
- de Plaen, S. (2008). Les jeunes issus de l'immigration et le travail de la culture « à l'envers ». *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(4-5), 211-214.
- Derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., & Kim, M. S. (2013). La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*, 39(1), 51-58.

- Fumeaux, P., Revol, O., & Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : L'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249.
- Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Z. Guerraoui & G. Pirlot (Eds.), *comprendre et traiter les situations interculturelles : Approches psychodynamiques et psychanalytiques* (1re éd., pp. 145-192). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Scandariato, R. (1993). La thérapie avec les familles immigrées. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 125-142.

### **Textes relatifs à l'éducation interculturelle et au rôle des acteurs du milieu éducatif**

- Akkari, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 407-431.
- Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 194-208.
- Hohl, J., & Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : Le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P. Toussaint (Éd.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 275-313). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.
- Temple, C., & Denoux, P. (2008). Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 79*(3), 47-56.
- Toussaint, P., & Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P. Toussaint (Éd.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

### **Textes législatifs en matière d'éducation interculturelle en milieu scolaire**

- Communauté française de Belgique (2012). Arrêté du gouvernement de la communauté française portant application du décret du 18 mai 2012 visant à la mise en place d'un dispositif d'accueil et de scolarisation des élèves primo-arrivants dans l'enseignement organisé ou subventionné par la communauté française : Centre de documentation administrative, Secrétariat général.
- Ministère de l'Éducation nationale (2008). Circulaire n° dgesco/b3/daic/sdail du 25 juillet 2008 relative à l'opération expérimentale "ouvrir l'école aux parents pour réussir l'intégration". *ministère de l'Éducation nationale*, République française.

M.É.Q (1998). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle : Ministère de l'Éducation, Québec.

## **Annexe II : Fiches de lecture**



**Textes généraux relatifs aux phénomènes explicatifs de  
changement de culture**

**Ganem, R., et Hassan, G. (2013). Identité, fratrie et immigration : Étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances, Familles, Générations* (19), 108-126.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*La construction identitaire est un processus complexe qui se situe au croisement de la dimension synchronique du sujet qui entre en relation dans le présent (affiliation) et de la dimension diachronique qui inscrit le sujet dans une historicité (filiation). Au-delà des relations verticales aux parents et aux grands-parents, l'identité se bâtit également à partir des relations horizontales. Il existe chez les frères et sœurs une identité commune, partagée et, en parallèle, chaque membre de la fratrie tend à se différencier des autres. Or le mouvement migratoire s'accompagne cependant souvent, pour le sujet, d'une rupture des processus de transmission et d'un remaniement des identifications. Nous posons donc les questions suivantes : Comment le processus migratoire vient-il réaménager les liens familiaux et en particulier les liens fraternels ? Les liens fraternels peuvent-ils servir de support à la négociation identitaire et à l'intégration du sujet migrant ?*

#### **■ Problème de recherche :**

La construction identitaire prend appui dans la relation que le sujet entretient avec son environnement familial et social. Elle constitue un processus complexe, tout au long de la vie, par lequel le sujet se différencie progressivement des autres tout en étant en relation avec les autres. Dans cette conception, l'identité constitue une entité plurielle basée sur une série de différenciations combinant des identifications multiples parfois contradictoires au sein du sujet. Elle se situe au croisement de la dimension synchronique du sujet qui entretient des relations dans le présent et de la dimension diachronique qui inscrit l'individu dans une historicité, de même qu'elle se comprend en termes de permanence et de changement au contact de l'altérité. D'après Yahyaoui (2010)<sup>5</sup>, l'identité est « conscience du moi » en dialectique avec celle du monde extérieur et participe à un sentiment d'unicité, d'activité et d'identité. Elle touche à la fois à la définition de soi et des autres, à l'affirmation de soi et à la reconnaissance du sujet par les autres. Elle touche à la fois à la définition de soi et des autres, à l'affirmation de soi et à la reconnaissance du sujet par les autres. Elle se bâtit et s'actualise à travers des processus intersubjectifs, en contact avec l'environnement, et des processus intersubjectifs, qui structurent le psychisme du sujet.

Au-delà des relations verticales aux parents et aux grands-parents, l'identité se bâtit également à partir des relations horizontales, comme les relations fraternelles. Il existe chez les frères et sœurs une identité commune, partagée et, en parallèle, chaque membre de la fratrie tend à se différencier les uns des autres. L'intérêt pour l'exploration des implications du lien fraternel dans la construction identitaire est donc grand. Cette question devient d'autant plus primordiale dans le mouvement

<sup>5</sup> Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement : Thérapie familiale des migrants*. Paris, France : Dunod.

migratoire où la famille est les liens fraternels peuvent subir des remaniements importants. La rupture temporo-spatiale et l'inscription dans un nouvel espace peuvent fragiliser la famille, qui n'a plus de groupe pour l'étayer, de société pour le porter et lui donner du sens. C'est la famille qui porte en elle l'héritage et les liens d'attachement du pays d'origine et les potentialités pour investir et s'ancrer dans un nouveau pays.

▪ **Questions de recherche :**

1. Comment le processus migratoire vient-il réaménager les liens familiaux et en particulier les liens fraternels ?
2. Les liens fraternels peuvent-ils servir de support à la négociation identitaire et à l'intégration du sujet migrant ?

▪ **Objectif de recherche :**

La recherche s'intéresse aux changements possibles dans les liens familiaux suite à l'immigration et, plus particulièrement, aux renégociations possibles au sein des relations fraternelles qui peuvent contribuer à la négociation identitaire. Les résultats présentés porteront sur ces thématiques, à partir de l'analyse du récit des participants.

## **B. Le cadre de référence ou théorique**

▪ *Le contrat narcissique et le lien fraternel :*

Les frères et sœurs viennent bien souvent au monde avec les mêmes parents, eux-mêmes ancrés dans une société et ayant des appartenances culturelles, des référents identificatoires et des liens d'attachement. Cette continuité symbolise le lien entre les générations ou encore la filiation, l'historicité et favorise la transmission intergénérationnelle. Ce contrat constitue la base des assises narcissiques de l'enfant et représente ainsi un socle pour la formation des repères identificatoires. Cette transmission intergénérationnelle est ainsi à l'origine de l'héritage commun aux frères et sœurs tel que la place des ancêtres, l'ancrage culturel, la place de la famille dans la société.

▪ *Lien fraternel, négociation identitaire et socialisation :*

Au-delà de l'implication des relations verticales et de ce qui touche à la filiation et à la transmission intergénérationnelle dans la construction identitaire individuelle, les relations horizontales fraternelles, teintées d'égalité ou de hiérarchie, d'amour et de haine, vont servir de surface de jeu, de terrain fertile pour les processus d'identifications et de différenciations à l'origine de la formation identitaire du sujet en devenir.

La figure du frère ou de la sœur peut être une surface de projections et d'identifications qui se modifie avec le temps et qui peut, même conjointement, apparaître comme différent et semblable, rival et complice. Les processus psychiques et les mouvements affectifs associés aux liens fraternels font partie intégrante de la dynamique de la construction identitaire, dont un des enjeux fondamentaux est d'établir et maintenir des liaisons, sans menacer le pôle stable de l'identité du

sujet.

Par ailleurs, un des enjeux majeurs de la relation fraternelle est le développement de la socialisation avec des pairs. En effet, la sœur ou le frère peut être conçu comme un passeur entre la famille et la société, comme étant le premier représentant des paires et de l'établissement des relations horizontales, et ainsi faciliter l'ouverture du collectif, à la société.

▪ *Liens fraternels, processus identitaires et immigration :*

La construction identitaire se forme donc par des processus complexes de transmissions et des différenciations successives en premier lieu au sein de la famille, en prenant appui sur les relations que le sujet entretient avec ses parents et ses frères et sœurs, et en deuxième lieu au sein d'un groupe plus large, la société. Dans l'expérience migratoire, c'est le contrat narcissique et les repères identificatoires qui vont être modifiés pour le sujet et sa famille. En effet, le changement du lieu de vie et la rupture de des liens d'attachements ont des incidences sur l'équilibre psychique du sujet migrant et sa famille, pouvant ébranler ses liens de filiation et d'affiliation. Ce travail psychique peut passer par une souffrance de l'identité. Individuelle ou groupale, qui se manifeste par des processus psychiques complexes et un vécu nostalgique pouvant affecter l'adaptation du sujet aux nouvelles réalités du pays d'accueil. Les questionnements vis-à-vis des liens d'attachements passés, présents et futurs vont être en effet mis au travail pour le sujet migrant qui doit à la fois réaménager ses anciennes affiliations et s'en créer de nouvelles, se faire une place, s'intégrer, tout en gardant ses particularités et son sentiment de continuité et de cohésion interne du pôle stable de l'identité.

## **B. La méthodologie**

▪ **Étude exploratoire**

Étude exploratoire menée au moyen d'entrevues semi-directives d'environ une heure trente chacune auprès des jeunes migrants de 18 à 30 ans.

## **C. La retraçabilité**

Dans un premier temps, la recherche a permis le développement d'un cadre théorique faisant un état des lieux des connaissances sur les contributions de la fratrie sur la construction identitaire. Ensuite, il a été question d'expérimenter cette théorie au moyen d'entrevues semi-directives d'environ une heure trente chacune auprès des jeunes issus de l'immigration.

Les résultats de ces enquêtes ont montré que les relations intrafamiliales avaient été relativement modifiées à la suite de ce changement de cadre de vie.

**Guerraoui, Z. (2009). De l'acculturation à l'interculturalisation : Réflexions épistémologiques. *L'Autre, Volume. 10(2)*, 195-200.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*L'anthropologie s'est toujours penchée sur la problématique du changement culturel qui résulte du contact, de la confrontation entre groupes humains ne partageant pas les mêmes références culturelles. Elle est à l'origine du concept d'acculturation, processus à partir duquel a été analysé ce changement. Les psychologues se sont emparés à leur tour de ce concept pour réfléchir les changements psychoculturels. Mais très vite, ce concept a révélé ses limites. S'appuyant sur une méthodologie marquée idéologiquement et une conceptualisation s'inscrivant dans la linéarité, il a été abandonné pour être remplacé par celui d'interculturalisation pour rendre compte du caractère complexe, ambivalent et paradoxal du changement psychoculturel. À travers cet article, les auteurs tentent de rendre compte de la pertinence épistémologique du choix de ce concept pour modéliser la rencontre interculturelle.*

#### ▪ **Problème de recherche :**

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, nos sociétés ont connu des mutations tant au niveau économique, social que politique. Ces changements ont eu un impact sur le plan démographique du fait de l'intensification des migrations vers les pays industrialisés. Ces mouvements de populations ont amené un certain nombre de chercheurs en sciences humaines et sociales à s'intéresser aux problématiques portant sur les contacts interculturels et plus particulièrement sur leurs effets sur les groupes et les individus. L'objet privilégié a été (et est toujours) les difficultés d'adaptation et d'intégration des migrants et de leurs enfants. La majorité de ces recherches s'inscrivent, jusqu'à aujourd'hui, dans le cadre général de l'acculturation. Pourtant, déjà dès les années quatre-vingts, en France, plusieurs chercheurs soulignent les limites de ce concept. Dans le champ de la psychologie en particulier, Clanet (1990)<sup>6</sup> insiste sur la nécessité de repenser la question de la rencontre interculturelle, et plus spécifiquement celle du changement psychoculturel, en tenant compte, à travers les dynamiques subjectives, de son caractère complexe, ambivalent et paradoxal. Il est ainsi à l'origine, avec les chercheurs toulousains en psychologie interculturelle, d'un nouveau concept, celui d'interculturalisation.

#### ▪ **Objectif :**

L'objectif de cet article est de démontrer la pertinence de cet autre choix notionnel tant au niveau épistémologique, théorique, que méthodologique.

### **B. Le cadre de référence ou théorique**

#### ▪ *L'acculturation :*

Sa définition classique est celle proposée par Herskovitz et Linton, adoptée lors du mémorandum du

<sup>6</sup> Clanet, C., (1990). L'interculturel, P.U.M., Toulouse, 1990.

*Social Science research Concil* en 1936 : « Ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraînent des changements dans les modèles culturels originaux de l'un ou des autres groupes ».

L'acculturation désigne donc essentiellement la transformation des systèmes culturels en contact. Proposer une typologie des contacts culturels à partir d'un certain nombre d'indicateurs, cerner les modèles d'acculturation résultant de ces interactions, analyser les processus en jeu lors de ces rencontres (résistances, modes de sélection des éléments empruntés, forme de leur intégration dans les cultures d'origines), repérer les mécanismes psychologiques mobilisés par les individus pour gérer le stress généré par le décalage culturel, ont toujours retenu l'attention des chercheurs soucieux d'appréhender les variations de l'acculturation.

- *L'interculturalisation*, une autre approche du changement psychoculturel :

Ce concept apparaît pour la première fois dans un article de Mbodj (1982)<sup>7</sup> qui le définit comme « l'équilibre dynamique entre enculturation et acculturation ». L'interculturalisation résulterait donc des actions dialectiques de ces deux processus. Clanet (cité plus haut), se démarque de cette définition. Pour lui, l'interculturalisation recouvre « l'ensemble des processus – psychique, relationnels, groupaux et institutionnels – générés par les interactions de groupes repérés comme détenteurs de cultures différentes ou revendiquant une appartenance à des communautés culturelles différentes, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle de partenaires en relation ». Pour l'auteur, comprendre ces processus nécessite de se pencher sur la nature complexe de la dynamique interculturelle. Il souligne que, dans ce type de rencontre, s'opère un double mouvement, qui traduit l'ambivalence des acteurs confrontés à la différence culturelle : l'ouverture et la fermeture ; d'où le choix du préfixe inter qui renvoie, remarque-t-il, aussi bien; à la séparation (interdiction, interposition) qu'à la relation, à l'échange (interpénétration, interrelation).

## II. La méthodologie

- **Étude exploratoire**

La présente recherche a consisté en une étude sur le développement conceptuel.

## III. La retraçabilité

Dans cette recherche de type exploratoire qui a consisté en un développement conceptuel, l'auteur a commençait par faire une présentation théorique du concept d'acculturation. Ensuite, l'objectif était de démontrer ses limites, tant au niveau théorique qu'épistémologique dans la mesure où il n'inclut pas la dimension psychoculturelle.

D'où la nécessité d'adopter un nouveau concept, celui de l'interculturalisation, qui rend compte de l'ensemble des processus psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels générés par les interactions de groupes repérés comme détenteurs de cultures différentes ou revendiquant une appartenance à des communautés culturelles différentes.

<sup>7</sup> Mbodj, G., (1982). Acculturation et enculturation en pédagogie : *introduction à l'ethnopédagogie*. Dossiers de l'éducation ; 1 :37-46.

**Guerraoui, Z., et Sturm, G. (2012). Familles migrantes, familles en changement. Le paradigme de la complexité. L'exemple des familles d'origine maghrébine. *Devenir*, 24(4), 289-299.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*A partir de l'exemple des familles d'origine maghrébine, c'est article aborde la problématique du changement dans les familles migrantes. Les auteurs s'attachent à montrer les limites des approches théoriques centrées sur l'acculturation pour analyser les remaniements observés dans ces familles. Soulignant leurs caractères ethno-centrés, culturaliste et évolutionniste, elles proposent, d'adopter le concept de la complexité des processus en jeu dans la rencontre interculturelle où se combinent fermeture et ouverture, permanence et changement, mouvements défensifs et adaptatifs.*

#### ▪ **Problème de recherche :**

Vivre dans une autre culture, comme l'ont montré de nombreuses études, bouleverse les rapports familiaux. La position et les attributs de chacun sont remis en cause. Les relations entre maris et femmes sont réaménagées pour répondre aux changements que traversent la cellule familiale et ses membres. Ces mutations complexifient les relations intrafamiliales, particulièrement dans les familles d'origine maghrébine qui, pour une majorité d'entre elles, ont pour modèle la famille élargie de type patriarcal. Cette organisation familiale qui se distingue encore aujourd'hui, malgré des changements que traversent ces pays, par une hiérarchisation selon le sexe et l'âge, les femmes doivent se soumettre aux hommes et les plus jeunes aux plus âgés, une ritualisation des relations familiales qui répondent à des règles sociales bien précises, et une distribution très stricte des rôles sociaux, attribuant à la femme le domaine de la maison et de la famille, à l'homme, celui de la vie publique.

### **B. Le cadre de référence ou théorique**

#### ▪ *L'interculturalisation :*

Cette représentation du migrant et de sa famille montre combien il est difficile pour le chercheur de se décentrer. Pourtant, cette posture est nécessaire pour se dégager de nos approches évolutionnistes, culturalistes et ethno-centrées afin de saisir la complexité de la problématique de ces populations et de leurs familles. Ce choix paradigmatique, emprunté à Morin (1994)<sup>8</sup>, semble tout à fait pertinent. La psychologie interculturelle, à partir des modèles théoriques qu'elle a développés, des concepts qu'elle a forgés, comme celui d'interculturalisation, des outils méthodologiques qu'elle préconise comme le complémentarisme de Devereux (1985)<sup>9</sup> ou la systémique (Daure, 2010)<sup>10</sup>, peut s'avérer très utile pour l'analyse des changements que vivent les familles migrantes.

<sup>8</sup> Morin, E., (1994). *La complexité humaine*, Flammarion, Paris

<sup>9</sup> Devereux, G., (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*, Flammarion, Paris.

Pour le psychologue, les notions de ruptures, de conflits, d'ambivalences, de crises, de stratégies de dépassement, de mécanismes de défense sont centrales pour l'analyse de ces familles en changement. Car, comme le montrent les chercheurs qui s'intéressent à cette problématique, nous ne pouvons la comprendre sans prendre en compte le double mouvement, source d'insécurité psychologique, que doivent gérer les parents migrants : celui de la perte d'un cadre culturel, relationnel, social, affectif qui nécessite un travail de deuil et celui de la rencontre avec l'altérité à travers une nouvelle langue, de nouveaux codes, d'autres normes et valeurs qui oblige à de nouveaux apprentissages, à la création de nouveaux liens. Position conflictuelle pour eux, source d'incertitudes, d'ambivalences qui les interrogent sur leurs appartenances, leurs identités, leur avenir, entre les valeurs fondamentales à préserver à tout prix et celle qui peuvent éventuellement être abandonnées sans culpabilité. Une trajectoire faite de renoncements, de gains, de négociations de discontinuités, de contradictions, de tiraillements entre la tentation de se replier sur soi, sur sa communauté, sur sa culture pour se préserver et la nécessité de s'ouvrir à la nouvelle culture. Une réalité qui mobilise simultanément des mouvements défensifs et des mouvements adaptatifs, articulant de manière paradoxale des conduites de différenciation et d'assimilation mais aussi de création.

De cette dynamique, écrit Clanet (1990)<sup>11</sup> émerge, selon le rapport que chacun entretient avec sa propre culture et celle de l'autre, selon sa propre trajectoire de vie, selon la singularité de ses stratégies identitaires, de nouvelles formes et règles de vie, de nouvelles valeurs et représentations, qui ne seront référées ni à la culture d'origine, ni à la culture du pays de résidence. Dans cette perspective, le changement que vivent les familles migrantes ne peut être appréhendé comme le passage évolutif d'un modèle culturel à l'autre. Il est le produit complexe d'un processus de métissage culturel, né de la rencontre interculturelle, et résultant de la métabolisation de la différence culturelle opérée par chacun (Denoux, 1994)<sup>12</sup>

## II. La méthodologie

### ▪ Étude exploratoire

Il s'agit d'une recherche de type exploratoire qui met en lumière des bouleversements que subissent des familles migrantes. Les chercheurs se sont intéressés aux familles d'origine maghrébines ayant migré en France.

## III. La retraçabilité

La présente recherche a eu pour but d'examiner les différents remaniements qui interviennent au sein des familles issues de l'immigration. Les auteurs ont adopté le concept de l'interculturalité pour mieux cerner la complexité des problématiques au sein des familles migrantes maghrébines en France.

<sup>10</sup> Daure, I., (2010). *Familles entre deux cultures*. Dynamiques relationnelles et prise en charge systémique, Fabert, Paris.

<sup>11</sup> Clanet, C., (1990). *L'interculturel*, P.U.M., Toulouse, 1990.

<sup>12</sup> Denoux, P., (1994). Pour une nouvelle définition de l'interculturalité, In Blomart, J., Krewer, B., (1994). *Perspectives de l'interculturel*, l'Harmattan, Paris, pp.67-81.



Lipiansky, E. (2000). Hétérogénéité culturelle, stratégies identitaires, et interculturalisation paradoxale. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 359-373.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Cette étude s'appuie sur une demande de « recherche-formation », celle des groupes de rencontre interculturelle. Faisant appel à la notion de « stratégie identitaire », elle cherche à analyser, à partir de plusieurs témoignages, une configuration particulière, « l'interculturalisation paradoxale ». il s'agit d'une situation où l'individu est confronté à deux modèles culturels contradictoires et où il ne peut s'identifier pleinement ni à l'un, ni à l'autre. Cette configuration rend impossible la construction d'une cohérence identitaire stable et met en échec la recherche de reconnaissance et de valorisation. Elle permet de comprendre certaines problématiques identitaires liées notamment aux séquelles de la colonisation et aux rapports de domination entre cultures.*

#### ■ Problème de recherche :

Le développement des formations à l'interculturel résulte avant tout de la demande de praticiens (travailleurs sociaux, enseignants, cadres d'entreprise, commerciaux, etc.) qui sont confrontés, dans leurs activités professionnelles, à des situations d'hétérogénéité culturelle. Il est important que ces formations, pour être opératoires, gardent un contact étroit avec les problématiques de terrain qui les induisent. Mais il est non moins nécessaire qu'elles se nourrissent aussi des recherches que suscite de plus en plus le domaine interculturel. Le dialogue entre praticiens et chercheurs n'est pas toujours facile; or, justement, la formation peut constituer un lieu de rencontre et d'échange où chacun peut tirer parti de l'expérience de l'autre.

#### ■ Objectif :

L'objectif de cette recherche, s'appuyant sur une démarche de « recherche-formation », celle des « groupes de rencontre interculturels », est d'explorer certaines dimensions de l'identité culturelles et des stratégies identitaires provoquées par des situations d'hétérogénéité culturelle.

### A. Le cadre de référence ou théorique

#### ■ Identité subjective et stratégies identitaires :

L'identité subjective n'est pas conçue comme une réalité substantielle, sorte de cristallisation de la culture dans la conscience individuelle ; elle est envisagée comme un processus dynamique et interactif largement déterminé par le contexte dans lequel il s'inscrit. C'est cette perspective que cherche à traduire l'expression de « stratégie identitaire ».

La notion de stratégie implique l'idée d'un ensemble coordonné d'opérations et d'actions en vue d'atteindre un objectif; elle recouvre aussi bien des stratégies cognitives que des conduites. Elle ne suppose pas nécessairement l'intervention d'un calcul rationnel et volontaire : une stratégie peut être intentionnelle ou non intentionnelle, consciente ou inconsciente. On peut parler de « stratégie identitaire » chaque fois qu'un sujet cherche à édifier, à affirmer, à défendre ou à faire reconnaître

une certaine identité, à ses propres yeux et à ceux d'autrui. Une telle stratégie se déploie dans un contexte interactif où la conscience de soi est constamment influencée par le regard de l'autre, par les modèles identificatoires proposés par le contexte, par les mécanismes de comparaison sociale et de catégorisation et par la recherche de reconnaissance, de valorisation et d'intégration (ou de différenciation).

▪ *Cohérence et conflits identitaires :*

Il s'agit ici d'étudier un autre aspect en termes de « stratégie identitaire » : comment l'individu peut acquérir et maintenir un sentiment de cohérence face à une hétérogénéité culturelle de références identitaires lorsque ces référents culturels sont conflictuels. Camilleri (1990)<sup>13</sup> distingue, d'une part, les stratégies d'évitement des conflits par recherche d'une « cohérence simple », causée par l'investissement dominant d'un des codes culturels ou leur alternance clivée et, d'autre part, les stratégies menant à une « cohérence complexe », fondée sur le « syncrétisme », la « réappropriation », la « dissociation » ou l'« articulation organique des contraires ». Cette notion de « cohérence complexe » se rapproche de celle d'« interculturation » proposée notamment par Clanet (1985, 1993)<sup>14</sup>. Il désigne par ce terme l'ensemble des processus par lesquels les individus et les groupes interagissent lorsqu'ils appartiennent à deux ou plusieurs ensembles se réclamant de cultures différentes ou pouvant être référés à des cultures distinctes ; si bien que le sujet « interculturel » ne relève ni pleinement de l'une, ni pleinement de l'autre, ni de l'addition des deux.

## II. La méthodologie

▪ **Étude exploratoire**

Il s'agit d'une recherche exploratoire dans le cadre d'une « recherche-formation », celle des groupes de rencontre interculturelle.

## III. La retraçabilité

Le cadre de cette recherche-action avait pour but de trouver de solutions aux difficultés que rencontraient certaines personnes migrantes dans la construction de leur nouvelle identité interculturelle. La recherche-action a permis de poser, de manière particulière, les difficultés de chaque individu et de trouver de réponses. Des témoignages de ces personnes, il se dégage que le changement de cadre culturel a été à l'origine de plusieurs problèmes relationnels tant au niveau familial qu'à celui de la société d'accueil.

<sup>13</sup> Camilleri, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : P.U.F.

<sup>14</sup> Clanet, C. (1985). *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*. Toulouse : U.T.M.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel*. Toulouse : P.U.M.

**Manço, A. A. (2006). *Processus identitaires et intégration : Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration* ([Nouv. éd. rev.]. éd.). Paris : L'Harmattan.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Les personnes issues de l'immigration évoluent dans des milieux « d'origine » et « d'accueil », d'ordinaire peut valorisants et mal maîtrisés. Ce livre approche en partie le cas des jeunes générations nées de migrants. La crise identitaire occasionnée par la confrontation de valeurs se double chez ses jeunes d'une autre situation engendrée par le passage du statut d'adolescent à celui d'adulte. Enfin, la crise économique et sociale qui impose à l'ensemble des sociétés industrialisées d'importantes modifications ne fait qu'accentuer la vulnérabilité de ce groupe. Dans ce triple texte critique, quelles sont les conditions psychosociales qui permettraient aux jeunes issus de l'immigration un développement positif ? Le présent ouvrage montre le déploiement par ses jeunes de stratégies identitaires synthétiques et offensives pour les doter de ressources nécessaires à leur intégration. Il propose un modèle qui ambitionne d'éclairer les rapports complexes entre identités et intégrations.*

#### **■ Problème de recherche :**

La notion anthropologique d'acculturation transposée dans ce cadre, invite à considérer la construction de synthèses culturelles originales : la transaction entre, d'une part, les projets et les ressources sociaux culturelles plus ou moins valorisées du groupe immigré et, d'autre part, la structure d'opportunités socio-économiques offertes par la société d'accueil, plus ou moins aux innovations, et à l'origine de la définition des multiples situations d'acculturation. L'approche constructiviste introduit donc le « facteur idiosyncratique » de l'intégration : le sujet individuel ou collectif dispose d'une possibilité de résistance face aux déterminismes sociaux ; l'issue du processus d'intégration dépend aussi de ses intentions.

L'intégration s'avère ainsi être un processus à la foi social et psychologique : *l'acculturation*, la « face » sociologique et culturelle de l'intégration renvoie en permanence au processus de *personnalisation* ou à la manière dont les individus s'adaptent à leur contexte, se l'approprient et se défendent face aux pressions externes. La *personnalisation* est un des concepts les plus appropriés pour rendre compte du processus d'intégration psychologique, parce qu'elle correspond à la construction d'une dynamique entre motivations au départ divergentes.

#### **■ Question de recherche :**

Quelles sont les conditions psychosociales qui permettraient aux jeunes issus de l'immigration un développement positif ?

## B. Le cadre de référence ou théorique

### ▪ *Acculturation*

Les typologies d'acculturation mise en évidence par certains travaux parviennent rarement à dépasser le stade descriptif et élucider les liens entre diverses modalités d'ajustement socioculturel. Certains observateurs remarquent ainsi que les situations d'acculturation n'éclairent qu'une partie de la question de l'intégration (cfr. notamment, Costa-Lascoux, 1996 ; Touraine, 1997)<sup>15</sup>. Pour ces auteurs, l'approche de l'intégration nécessite l'examen d'une seconde dimension : force est de reconnaître que sans une approche sociopsychologique particularisante, il semble qu'il soit difficile de comprendre les conditions d'émergence des situations d'acculturation. Selon Lapeyronnie (1993)<sup>16</sup>, par exemple, l'acculturation est absolument inséparable de la personnalisation : toute personne appartient à la collectivité particulière et est un individu à part entière. L'intégration psychologique et sociologique se construit sur deux piliers, grâce à un travail de composition personnelle et en interaction avec un contexte social.

L'approfondissement des liens théoriques et empiriques entre les processus d'acculturation et de personnalisation semble donc propice au développement d'une nouvelle compréhension des phénomènes d'intégration.

### ▪ *La personnalisation :*

Malrieu (1986)<sup>17</sup> propose une définition plus opérationnelle. La personnalisation correspond à la capacité de l'investissement de l'individu dans une démarche d'ajustement vis-à-vis du contexte dans lequel il évolue, à la capacité à (se) projeter et à assumer une trajectoire ascendante ou, encore, à l'aptitude à s'approprier une stratégie particulière d'insertion. Se personnaliser, c'est se définir, choisir ses affiliations et ses convergences, déterminer le sens de ses actes et son histoire, sauvegarder et faire reconnaître son identité.

Selon Tap (1995)<sup>18</sup>, la personnalisation est l'ensemble des actions et projets particuliers à une personne, produits en réaction à ses conditions d'existence, aux ruptures et aux restructurations externes et internes. Il s'agit d'un processus impliquant à la fois la conformité avec l'environnement et la défense de l'individu par le dépassement des conflits psychosociologique ; la personnalisation est, en d'autres termes, le processus de développement et d'orientation de la personne dans son

<sup>15</sup> Costa-Lascoux, J. (1996). L'immigration : de l'exil à l'exclusion ? Paugam, S. (éd.), *L'exclusion : l'état des savoirs*, Paris : La Découverte, p. 158-171.

Touraine, A. (1997). *Pouvons-nous vivre ensemble ? Égaux et différents*, Paris : Fayard.

<sup>16</sup> Lapeyronnie, D. (1993). L'individu et les moralités. *La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, Paris : P.U.F.

<sup>17</sup> Malrieu, P. (1986). Genèse des conduites d'identité. *Identité individuelle et personnalisation*, pp. 39-51.

<sup>18</sup> Tap, P. (1995). Préface : éducation familiale et personnalisation, Preteur, Y., et De Leonardis, M. (éds.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales*, Bruxelles : De Boeck-Université, p.11-26.

temps de vie.

## **II. La méthodologie**

### **▪ Recherche exploratoire**

Il s'agit d'une étude exploratoire des processus identitaires et de l'intégration. Le but est d'établir une distinction entre l'intégration sociologique et l'intégration psychologie et de dégager des stratégies pouvant permettre aux jeunes issus de l'immigration de réussir leur acculturation.

## **III. La retraçabilité**

L'approche constructiviste adoptée dans cet ouvrage a permis d'aborder la notion de l'intégration, ou mieux, de l'acculturation par deux versants complémentaires :

- Un versant socioculturel, le processus d'acculturation en tant que construction négociée d'un contexte de participation ;
- Un versant psychologique, le processus de personnalisation en tant que modalité de développement et d'émancipation individuels.

Le but est d'étudier différentes stratégies explicatives de ces mécanismes d'intégration et de mesurer leurs incidences sur le processus identitaires. Il s'agit, en définitif, d'étudier l'acculturation des jeunes issus de l'immigration selon une approche psychosociale.

**Sabatier, C., et Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. In R. Y. Bourhis et J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes* (pp. 261-291). Liège, Belgique : P. Mardaga.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Ce chapitre consacré aux phénomènes de l'immigration et de l'acculturation examine les conceptions de la psychologie sociale sur ce thème et présente quelques recherches empiriques. Les publications provenant des sciences sociales, essentiellement anthropologie et sociologie, sont dans ce domaine fort nombreux. Néanmoins, en voit poindre, depuis quelques années, un certain nombre de recherche en psychologie sociale qui s'inscrivent dans le cadre de la psychologie interculturelle et transculturelle.*

#### **■ Problème de recherche :**

La psychologie interculturelle s'est constituée comme champ disciplinaire au cours des 20 dernières années. À l'interface entre la psychologie et l'anthropologie, ce champ d'études s'attache en premier lieu à décrire et à comprendre l'influence des facteurs culturels sur le développement et le comportement humain ; influence qui se traduit par la diversité, à travers le monde, des conduites humaines et des comportements quotidiens. Corolairement, un deuxième volet consiste à analyser l'adaptation psychologique des individus lorsqu'ils changent de cultures. Le lien entre ses deux thématiques de recherche est aisé à saisir. En effet, dans la mesure où on peut montrer une forte influence de la culture sur les différentes dimensions psychologiques, on peut s'interroger sur les modifications introduites chez les individus lorsqu'ils changent de contexte culturel. En ce qui concerne le premier volet de recherche, les psychologues interculturels examinent l'apport des facteurs culturels dans les champs de la perception, la cognition, les traits de la personnalité et la socialisation. Ils intéressent ainsi à différents domaines d'application telles que l'éducation, la santé, les institutions, les organisations. Par contre, en ce qui concerne le second aspect, les psychologues interculturels ont essentiellement étudié le côté social de l'adaptation des individus au changement culturel. C'est sur cet aspect que portera ce chapitre. De façon spécifique, les chercheurs s'intéressent au phénomène sociopsychologique qui survient lorsque des individus et des groupes d'individus quittent leur société pour s'installer dans une société et que, de ce fait, ils entrent en contact avec les membres de la société d'accueil. Ce contact introduit un processus d'acculturation, impliquant des changements au sein des groupes et des individus appartenant aux deux cultures en contact. Ces changements bien connus ont été identifiés et répertoriés. Ils portent sur les attitudes et les comportements intergroupes, les comportements sociaux, les valeurs, l'identité personnelle et collective ainsi que le stress d'acculturation.

### **B. Le cadre de référence ou théorique**

#### **■ L'immigration :**

Afin de bien saisir et comprendre les principaux mécanismes psychologiques mis en jeu lors de l'immigration et de l'acculturation, il est nécessaire de circonscrire avec précision certains termes et

leur implication. Ainsi, le terme « immigré » s'applique aux personnes qui se sont déplacées plus ou moins volontairement d'une société pour s'installer durablement dans une autre, et uniquement à elles. Ces deux caractéristiques de l'immigration (volontariat et durée de séjour) présupposent des attitudes et des modifications individuelles bien spécifiques qu'il convient d'analyser. L'étude de ces deux aspects de la personnalité et, en le conçoit tout-à-fait, du ressort de la psychologie sociale. Par contre, lorsque le déplacement est involontaire sous les pressions sociales et économiques, le terme de « réfugié » est plus approprié. Les usages populaires tentent à faire l'amalgame entre ces trois catégories en les regroupant sous le terme d'immigré. Ces usages, qui relèvent à la fois de l'amalgame et de la restriction, ont pour conséquence de jeter la confusion et de proscrire toute analyse fine des processus d'adaptation à une autre culture. La diversité des catégorisations juridiques en usage dans chaque pays d'accueil rend de surcroît difficile la comparaison internationale des phénomènes psychosociaux observés. Ses aspects viennent modifier sensiblement la qualité des relations entre les individus membres des groupes culturels en contact et conditionnent de façon particulière les possibilités et les limites de l'adaptation des individus qui ont immigrés. Ce qui est intéressant du point de vue des connaissances psychologiques est d'arriver à comprendre les règles générales des processus de l'adaptation compte tenu des éléments contextuels spécifiques.

▪ *Stratégies d'acculturation :*

L'acculturation a d'abord été repérée comme un phénomène de culture par des anthropologues. Elle a été définie comme un changement dans la culture qui résulte du contact entre deux groupes culturels autonomes et distincts. Les travaux de Graves (1967)<sup>19</sup> ont montrés que le phénomène de l'acculturation est également porté par les individus à titre personnel. L'acculturation implique de la part des membres de la société d'accueil ainsi que des nouveaux immigrés, l'émergence de nouveaux modes relationnels dans leur vie quotidienne. La notion « d'acculturation psychologique » avancée par Graves fait référence à ces nouveaux comportements et à ces nouvelles stratégies d'adaptation. Les recherches dans ce domaine ont montré, par la suite, l'existence de nombreuses différences individuelles dans la façon de composer avec les changements d'acculturation. Ces stratégies se composent de trois éléments : les préférences ou attitudes d'acculturation (Berry, 1989 ; Berry et al. 1989)<sup>20</sup>, les changements concrets de comportement ou modification comportementale (Berry, 1980)<sup>21</sup>, et le niveau de difficulté éprouvé par les individus pour faire face à cette situation qui correspond au « stress d'acculturation » (Berry, 1991 ; Berry et al. 1987)<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Graves, T. (1967). Psychological acculturation in a tri-ethnic community. *South-western Journal of Anthropology*, 23, 337-350.

<sup>20</sup> Berry, J.W. (1989). Acculturation et adaptation psychologique. In J. Retschitzky, M. Bossel-Lagos et P. Dasen (Eds). *La recherche interculturelle*. Paris : L'Harmattan.

<sup>21</sup> Berry, J.W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. In P.M. Padilla (Ed.). *Acculturation: Theory, models and some findings*. Boulder, Col: Westview.

Berry, J.W. et al. (1989). Acculturation attitudes in plural societies. *Applied Psychology*, 38, 185-206.

<sup>22</sup> Berry, J.W. (1992). *Coûts et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Document de travail n.24 Ottawa : Conseil économique du Canada.

Berry, J.W. et al. (1987). Comparative studies of acculturative stress. *International Migration Review*, 21, 491-511.

## **II. La méthodologie**

### **▪ Études de cas**

Il s'agit d'études de cas, sous forme d'analyse comparative, entre le Canada et la France. Deux dimensions sont plus particulièrement décrites, à savoir les politiques gouvernementales et les attitudes envers les groupes.

## **III. La retraçabilité**

Les auteurs ont commencé par une étude exploratoire concernant les changements au sein des groupes et des individus appartenant aux deux cultures en contact. Une identification de ces changements a été faite et porte sur les attitudes et les comportements intergroupes, les comportements sociaux, les valeurs, l'identité personnel et collectif ainsi que le stress d'acculturation. Ce qui a été conceptualisé dans un cadre théorique, grâce aux concepts d'immigration et de stress d'acculturation. Ensuite, une étude comparative, sous forme d'études de cas, a été menée au Canada et en France (voir discussion des résultats dans le texte).



**Sayegh, L., & Lasry, J.-C. (1993). Acculturation, stress et santé mentale chez des immigrants libanais à Montréal. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 23-51.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Cette étude transversale examine les effets de l'immigration et du stress d'acculturation sur la santé mentale d'un échantillon aléatoire de 197 immigrants libanais à Montréal (113 hommes et 84 femmes). Le modèle orthogonal d'identification culturel a été employé pour déterminer si le style d'acculturation adopté par des immigrants a un effet sur la santé mentale ou sur le stress d'acculturation. Les résultats ne démontrent aucune différence significative entre le taux de détresse psychologique des immigrants et celui de la population québécoise. Parmi les indices de stress d'acculturation, seuls les problèmes d'adaptation permettent tant de prédire la détresse psychologique. De plus les styles d'acculturation n'ont pas d'impact significatif sur la détresse psychologique ni sur les indices du stress d'acculturation, à l'exception de la discrimination reçue. Les immigrants qui ont adopté le style assimilation déclarent avoir ressenti moins de discrimination que ceux des styles ethnocentrismes et intégrations. Les études canadiennes sur l'adaptation des immigrants sont reprises pour interpréter les résultats de cette recherche.*

#### **■ Problème de recherche :**

La relation entre immigration et santé mentale a fait l'objet de plusieurs études dont les résultats sont contradictoires. Des chercheurs s'accordent à dire qu'ils existent de nombreux facteurs médiateurs, quand à l'impact de l'immigration sur la santé mentale. L'importance de certaines de ces facteurs médiateurs varie néanmoins d'un groupe culturel à un autre. Le rapport entre les facteurs psychologiques et les facteurs socioculturels et leur impact sur la santé mentale doivent être mieux compris. Nous pouvons identifier les interventions les plus efficaces qui facilitent l'intégration des immigrants à la société canadienne en posant des questions pertinentes sur les phénomènes de l'immigration. Une grille commune, donc, sert à analyser le processus de changement que tout immigrant traverse. Par contre, des interactions différentes entre certaines variables de cette grille peuvent produire un portrait qui varie d'un immigrant à l'autre.

Selon le groupe chargé d'étudier les problèmes de santé mentale des immigrants et des réfugiés au Canada (1988), les victimes d'un stress catastrophiques causé par la guerre, tels les réfugiés et les victimes de torturent risque d'avantages de développer les perturbations psychologiques. Les immigrants libanais dont plusieurs ont dû émigrer dans les conditions stressantes de la guerre du Liban, peuvent ainsi être considérer comme courant un plus grand risque de subir des problèmes psychologiques. Depuis le début de la guerre du Liban en 1975, des milliers de personnes ont été déraciné et déplacé dans leur propre pays, avant de décider d'émigrer au Canada. Après leur arrivé, de nombreux immigrants éprouvent un stress intense, due au fait que des membres de leur famille sont restés au Liban, à des deuils multiples, à un départ précipité, donc à une arrivée au Canada mal préparée.

#### **■ Hypothèse de recherche :**

L'étude fait l'hypothèse que le stress d'acculturation (comprenant les difficultés prémigratoires et post-migratoires) sera relié au taux de détresses psychologique, tout comme l'identification ethnique, qui permet de déterminer les styles d'acculturation.

▪ **Objectifs de recherche :**

Les buts de la présente étude sont :

- 1- D'évaluer les niveaux de détresse psychologique d'un groupe d'immigrant du Liban et de le comparer au niveau d'un groupe de personne née au Québec, selon l'enquête Santé-Québec (1988).
- 2- D'analyser l'importance des composantes du stress d'acculturation, afin de savoir si elles peuvent prédire la détresse psychologique.

**B. Le cadre de référence ou théorique**

▪ *Stress d'acculturation*

Berry et Kim (1988) proposent un modèle théorique pour expliquer le stress d'acculturation. Ce modèle est élaboré à partir des résultats obtenus dans une série d'études comparatives auprès d'immigrants, de réfugiés, de peuples autochtones, de résidents temporaires et de groupes ethniques au Canada. Berry et al. (1987) définissent le stress d'acculturation de la façon suivante : « le stress d'acculturation est un concept qui se rapporte à un stress particulier, celui dont la source provient du processus d'acculturation; de plus, on retrouve un ensemble de comportement particulier associé au stress et qui découle du processus d'acculturation, tel un état de santé mentale précaire (spécialement la confusion, l'anxiété et la dépression), le sentiment d'être marginal et aliéné, un taux élevé de symptômes psychosomatiques et, des troubles de l'identité ».

Néanmoins, Berry et Kim (1988) souligne que le stress d'acculturation n'est pas nécessaire négative : « il peut aussi être une force positive et créatrice qui stimule, motive et améliore le fonctionnement psychologique de la personne ».

▪ *Les styles d'acculturation :*

Berry (1980) a élaboré un modèle à deux dimensions afin de comprendre la façon dont différentes personnes s'acculturent, tenant compte de leur attitude face au maintien de la culture d'origine et face aux contacts établis avec les membres de la société d'accueil. Berry et al. (1987) trouve un fondement à la théorie selon laquelle les attitudes face à l'acculturation auraient un effet différentiel sur la santé mentale. D'après ses auteurs, les personnes qui « résistent à l'acculturation et qui se sentiraient marginaliser par ce processus, en tendance à être les plus stressées par ce même processus ; tandis que celles qui acceptent de poursuivre des relations avec la société d'accueil (pas nécessairement de soumission) seraient les moins stressées. »

Lorsque les identifications aux sociétés d'origine et d'accueil sont fortes, la résultante est le style *Intégration* ; l'immigrant adopte de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements compatibles avec les attitudes et les comportements acquis dans la société d'origine. Lorsque les deux identifications sont faibles, le style *Marginalisation* en résulte ; l'immigrant ne s'identifie ni au milieu d'origine ni à la société d'accueil. L'*Assimilation* est le style caractérisé par une forte identification à la société d'accueil et une faible identification à la société d'origine : l'immigrant cherche « à passer », à se faire accepter par le milieu environnemental au prix du rejet de sa culture d'origine. Les identifications inverses à l'assimilation conduisent à l'ethnocentrisme ; l'immigrant

survalorise tout ce qui relié à la société d'origine, tout en rejetant la société d'accueil.

## **II. La méthodologie**

### **▪ Étude des cas**

Une liste maîtresse d'environ 7.000 noms a été composée à partir de listes obtenues des églises de la communauté libanaise de Montréal, des associations culturelles libanaises et de des noms semblables dans l'annuaire de téléphone de 1987. Compte tenu de l'hétérogénéité de la communauté libanaise de Montréal sur le plan culturel et religieux, certains critères de sélection ont été établis :

1) être né au Liban, 2) appartenir à l'une des communautés religieuses suivantes : Maronite, Grecques catholique ou orthodoxe, 3) célibataire ou marié à un conjoint originaire du Proche-Orient, 4) être âgé entre 22 et 60 ans, 5) avoir au moins une année de séjour au Canada.

## **III. La retraçabilité**

Les auteurs, après avoir présenté le problème de recherche qui tentait de prouver un lien avéré entre immigration et santé mentale, ils ont développé un cadre théorique qui explicite les mécanismes du processus d'acculturations ainsi que ses conséquences sur le stress d'acculturation des immigrés.

C'est ensuite qu'ils vont expérimenter cette théorie sur les migrants libanais de Montréal, sélectionnés sur base des critères prédéfinis. Des instruments de mesures ont été fixés. Les résultats montrent, contrairement aux hypothèses, que l'immigration et le stress associé à l'acculturation n'intensifient pas la détresse psychologique chez ce groupe d'immigrants libanais.

**Tap, P., et Malewska-Peyre, H. (1993). *Marginalités et troubles de la socialisation*. Paris, France : Presses universitaires de France.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*La socialisation implique une appropriation active, par les individus, des normes, des valeurs et des conduites sociales. Elle concerne aussi la façon dont ses individus, par le jeu réciproque d'une intégration progressive, s'introduisent dans des réseaux interindividuels et institutionnels. Ils adoptent les identités, les valeurs et les projets collectifs de leur famille, de leur groupe de pères, des groupes sociaux, ethniques, culturels auxquels ils appartiennent, auxquels ils adhèrent où qu'ils leur servent de référents.*

*Mais la socialisation ainsi définie peut être troublée dès l'enfance. La pauvreté, la marginalisation sociale, voir l'aliénation des familles (éclatées et conflictuelles), peuvent sérieusement entraver l'intégration sociale des enfants, leur réussite scolaire et leur développement personnel. Les effets de ses troubles de la socialisation sont surtout visibles à l'adolescence avec les difficultés d'insertion scolaire (échecs et retards) et professionnel (chômage), les processus dépressifs et les tentatives de suicide, l'attirance vers la drogue et vers l'alcool, la transgression des règles et des lois et l'intrusion de la violence, individuel et collective (délinquance).*

*Mais ses troubles ne concernent pas l'ensemble des adolescents au même degré. Comme le montre les recherches comparatives internationales, les jeunes issues des classes défavorisées ont plus de difficultés à dépasser, pour se promouvoir socialement aussi bien que pour s'épanouir personnellement, même si, heureusement, les réussites paradoxales ne sont pas rares.*

#### **■ Problème de recherche :**

L'immigration massive vers les pays riches est devenue un important enjeu politique en France, alors même que les flux de migration sont en forte diminution (Les choses ont sûrement beaucoup évolué depuis le printemps arabe et les conflits au Moyen-Orient). La socialisation des jeunes migrants et des enfants issus de l'immigration est l'objet de vives controverses politiques et de partis pris. Nous ne pouvons pas l'ignorer. Nous pouvons suivre une certaine évolution des idées à propos de la socialisation et de l'éducation des enfants de l'immigration. La fin des années 70 et le début des années 80 ont été marqués par la politique du « droit à la différence » et une vision de la société multi-ethnique développée en réaction à un racisme et à une xénophobie grandissante. Certains effets pervers et inattendus de ces idées ont permis au courant raciste de considérer les immigrés non européens comme trop différents et de développer une argumentation contre l'intégration, même de la seconde génération.

Les associations d'immigrés sont loin d'un consensus sur l'éducation des enfants. Par exemple, les fondamentalistes islamiques revendiquent l'éducation des enfants dans la tradition coranique, évidemment éloignée des idées de l'école française républicaines et laïque.

### ▪ Objectifs de recherche :

Ce chapitre sur les difficultés spécifiques des enfants, surtout les adolescents issus de l'immigration ne traitera pas des réussites certaines de ses jeunes, telle n'est pas le thème, qui nous limite aux difficultés de leur socialisation.

## B. Le cadre de référence ou théorique

### ▪ La construction difficile de l'identité :

L'identité est comprise par nous comme une structure dynamique de sentiments, de valeurs, de représentations, d'expériences du passé et des projets d'avenir se rapportant à soi. L'identité ne se forme pas dans un vide mais dans les interactions avec les autres, au cours du processus de socialisation (Tap 1991)<sup>23</sup>.

La singularité et la valorisation de soi sont considérées en psychologie sociale comme des caractéristiques identitaires importantes. Pour exister socialement, il faut se sentir reconnu dans sa singularité par les autres. La positivité attachée à soi-même est sans doute l'expression de cette recherche permanente. C'est la positivité de l'identité qui permet à l'acteur de faire des choix et de lutter contre les obstacles. Il est évident que le sentiment de l'identité négative est difficile à supporter et que l'individu met en place des mécanismes de défense et développe différentes stratégies pour l'éviter (Malewska, 1989,1990).<sup>24</sup> Certaines de ses stratégies conduisent à la valorisation effective de son image, d'autre mènent vers différentes formes d'intériorisation des stéréotypes négatifs ou encore pour éviter l'angoisse et la souffrance favorisent le refoulement de toute la problématique identitaire.

### ▪ Incohérence de l'identité :

Chaque groupe d'appartenance essaye d'imposer ses normes à ses membres et s'attend qu'elle soit respectée. S'il y a incompatibilité d'attentes entre les groupes d'appartenance, comme dans le cas des jeunes issues de l'immigration, il faut chercher des solutions aux contradictions culturelles. La pensée occidentale revendique une cohérence logique. Festinger (1957)<sup>25</sup>, dans sa théorie de la dissonance cognitive constate que l'existence d'éléments cognitifs discordant dans la pensée crée des tensions et oblige la personne à développer des stratégies pour le réduire. Les travaux de Camilleri (1982,1990)<sup>26</sup> traitent de ce problème dans le contexte de la diversité culturelle. C'est ainsi que la

<sup>23</sup> Tap, P., (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle, in H. Malewska-Peyere et P. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 49-74.

<sup>24</sup> Malewska, H., (1989). L'image négative de soi chez les enfants de migrants, in *La recherche interculturelles*, textes réunis par J. Retchitzki, M. Bollé-Lagos et P. Dasen, Paris, L'Harmattan, p. 26-47.  
Malewska, H., (1990). Les processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires, in *Les stratégies*, Paris, PUF, p. 111-142.

<sup>25</sup> Festinger, L., (1957). A psychosocial model of stress and its application to managerial unemployment, *Human Relations*, 32 (4), 323-345.

<sup>26</sup> Camilleri, C., (1982). Changement culturels, problèmes de socialisation et construction de l'identité, in *Socialisation et déviance des jeunes immigrés*, actes du colloque de Syracuse, Vaucresson.

construction d'une identité valorisante et cohérente pose plus de problème dans le contexte de l'immigration, quand la distance culturelle est grande.

## **II. La méthodologie**

### **▪ Recherche action**

Dans le cadre de ce travail, la recherche-action se présente comme une tentative expérimentale pour changer les représentations dévalorisantes.

## **III. La retraçabilité**

Il s'agit surtout des trois recherches menées sur les populations des adolescents immigrés des classes défavorisées :

- 1- Une recherche sur la crise d'identité et la délinquance chez des jeunes immigrés;
- 2- La réplication de la même recherche sur une population de 50 jeunes polonais du nord de la France;
- 3- Une recherche-action menée conjointement avec les travailleurs sociaux (groupe de 18 adolescents).

Ces recherches ont démontré l'importance de la distance culturelles et du statut social de l'immigré. Plus la distance culturelle est grande, plus le statut de l'immigré est bas dans la hiérarchie sociale et plus la probabilité des difficultés des jeunes est élevée.

Vasquez, A. (1992). Études ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française. *Revue française de pédagogie*, 45-58.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Cet article présente ce qu'on pourrait appeler la construction progressive d'une approche ethnographique, à travers l'analyse d'un ensemble de recherches portant sur les enfants d'étrangers à l'école. Des problèmes posés par des recherches organisées d'une façon traditionnelle et ont amenée à réviser des difficultés méthodologiques très concrètes et ont conduite à reformuler les hypothèses de travail et les catégories employées.*

#### ■ Problème de recherche :

Lors de ses expériences antérieures en recherche sur la question de l'intégration des élèves migrants, l'auteure, psychologue de formation, avait constatés l'absence d'une grille d'analyse plus large pouvant couvrir l'ensemble des comportements de ses enfants. De tels comportements qui, pourtant, débordaient les grilles existantes. D'où la question de la nécessité de tenir compte de cette réalité et d'en proposer une plus inclusive.

#### ■ Objectif de recherche

Deux objectifs se dégagent de cette recherche :

- 1- Comprendre le comportement d'enfants migrants en situation de transculturalité dans le contexte scolaire;
- 2- Saisir les aspects de la vie scolaire qui constituent des véritables « pierres d'achoppement » à leur « intégration ».

### B. Cadre de référence ou théorique

#### ■ La culture :

La restructuration du concept de culture – élaboré à partir des recherches anthropologiques sur des populations isolées (dites primitives) - s'élargit au point de concevoir certaines institutions en tant que « culture » (Becker et al, 1961 ; Goffman, 1968)<sup>27</sup>, dans le sens qu'elles sont structurées autour d'un ensemble de valeurs, normes et modes de faire qui lui sont propres. Cette perspective

<sup>27</sup> Becker H., Greer B., Hughes E., Strauss A. (1961). *Boys in white*, Chicago Press.  
Goffman E. (1968). *Asiles*, Paris, Minut.



a permis de faire des recherches à l'école au-delà de la problématique de l'échec scolaire, en essayant d'observer « tout ce qui s'y passe » (Spindler, 1982)<sup>28</sup> de façon à appréhender le rôle de la culture de l'école dans la socialisation des enfants.

- *Culture invisible :*

Le concept de « culture invisible » permet d'approfondir l'orientation de « culture » vu ci-haut. Développé par Hall (1979)<sup>29</sup> chez des populations étrangères, il éclaire l'ensemble de codes non explicités mais socialement très structurants parce qu'inscrits dans les rituels du quotidien. Hall analyse ce qu'il appelle les normes de la « proxémie », que les membres d'une culture connaissent sans en avoir tout à fait conscience et dont la transgression conduit à des sortes de « gaffes sociales », ainsi, par exemple, les distances à respecter entre les membres d'une culture, sont significatives.

- *Hypothèses progressives*

Le concept d'« hypothèses progressives » soutenu par Hammersley et Atkinson (1983)<sup>30</sup> a été, lui aussi, un pivot dans le développement même de la recherche. Les liens étroits entre élaboration théorique et travail de terrain déjà mentionnés contribuent à des remises en question des hypothèses premières, à l'explicitation des pré-concepts, à la ré-élaboration du cadre global de la recherche. L'avantage sur la méthodologie traditionnelle semble évident, analyser le travail de terrain au fur et à mesure de son avancement permet de l'ajuster et de le préciser. En reformulant les hypothèses d'après les analyses successives des données de terrain, l'ethnographe apporte une flexibilité lui permettant de rester à l'écoute du terrain. Les hypothèses progressives contribuent, en outre, à une élaboration théorique différente de celle du « armchair théorist », car elles favorisent un processus visant à prouver les hypothèses à partir de leur confrontation avec la réalité. L'analyse progressive des données semble ouvrir la possibilité d'entreprendre des relectures approfondies du même matériel. De cette façon, la ré-élaboration des hypothèses n'influe pas seulement sur le travail de terrain à venir, elle introduit la possibilité de nouvelles analyses sur le matériel déjà prélevé.

## II. La méthodologie

- Recherche ethnologique

Huit enfants étrangers ont été suivis pendant deux années scolaires, au moyen d'observations (N=70) d'une demi-journée de classe, sur la base d'une grille d'observation, organisée pour saisir les comportements verbaux et non-verbaux dans des unités de temps de 10 minutes.

<sup>28</sup>Spindler G. et Spindler L. (1982). *Doing the Ethnography of Schooling*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

<sup>29</sup>Hall E.T. (1979), *Stigmaté. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

<sup>30</sup>Hammersley, M. et Atkinson, P. (1983) *Ethnography, principles in practice*, London, Tavistock.



### **III. La retraçabilité de l'étude**

L'essentiel de ce travail de recherche a consisté à l'élaboration d'une grille d'analyse spécifique aux comportements scolaires d'enfants d'étrangers à l'école française. En adoptant une perspective plutôt ethnographique, l'auteure estime que c'est la meilleure voie possible pour pouvoir déboucher sur une approche plus nuancée et flexible de la réalité.

**Yahyaoui, A. (2010). *Exil et déracinement : Thérapie familiale des migrants*. Paris, France : Dunod.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*À travers la fréquence des ruptures thérapeutiques et éducatives, les professionnels se questionnent sur la place du groupe et des représentations collectives dans la construction des liens familiaux et sociaux chez des migrants issus de milieux culturels majoritairement traditionalistes du Maghreb, de l'Afrique, du Sud-Est asiatique, de la Turquie...*

*Cet ouvrage apporte des réponses aux questions théoriques posées par différents intervenants du champ interculturel. Il propose un dispositif clinique d'écoute et d'accompagnement de la souffrance des liens au sein du couple, de la fratrie et du groupe familial, en abordant quatre dimensions importantes :*

- *Les groupes d'appartenance, la famille et leurs univers de représentations ;*
- *L'exil, les processus d'acculturation et leurs effets sur l'économie psychique individuelle et familiale ;*
- *La communication dedans/dehors, familles/institutions et ses paradoxes ;*
- *Enfin, le cadre thérapeutique et ses fonctions.*

#### **■ Problème de recherche :**

C'est à travers l'élaboration de la perte et le mal d'identité que l'on pourrait dégager le caractère actif de certains processus psychiques liés à l'immigration. Partant de chez lui, le migrant se sépare de son espace géographique, corporel, sémiologique, etc. Tout ce qu'il laisse derrière lui devient source de douleur. La séparation n'est pas seulement dans l'espace, elle est aussi dans le temps. Il va vivre une opposition entre deux espaces et deux temps.

Cette double vie est source de souffrance car elle plonge l'individu dans un monde où la confusion est possible. Elle engendre également chez lui un sentiment de perte, une sensation de manque. Tout ce qui peuple ses souvenirs, ses pensées, n'est plus ici. Tout ce qui donne du sens à sa perception du temps, de l'espace, du corps..., des autres, est lointain et n'existe maintenant que sous une forme nostalgique. Cette impression de manque, ce mal de quelque chose, entraîne bien souvent un sentiment d'humiliation. C'est de l'orphelin d'une tradition, d'un espace, d'un temps familial dont il s'agit. Encore heureux pour le sujet migrant que cette perte ne soit pas définitive et que l'objet nostalgique ne soit que provisoirement absent.

Cependant, on ne peut pas s'y tromper, le vécu nostalgique du migrant va jouer un rôle prépondérant au niveau du travail psychique de ce dernier et au niveau de son adaptation dans le pays d'accueil. Les conséquences peuvent être plus ou moins graves selon que l'élaboration nostalgique se réalise entièrement ou qu'elle échoue. Il arrive parfois que l'objet nostalgique devienne persécuteur et entrave l'élaboration de la perte. Le sujet est plongé alors dans des états dépressifs plus ou moins grave. Freud a signalé que le sentiment de perte réactive chez l'individu les conflits « ambivalenciels ». Si c'est la haine qui prédomine. L'agressivité va être, soit retournée sur soi (auto-

reproche), soit projetée sur le milieu d'accueil.

Quotidiennement, le migrant doit accepter le verdict de la réalité : il n'habite pas chez lui, il n'habite plus sa langue. Il est obligé de fournir un grand effort d'adaptation. Par un long processus de réorganisation psychique et cognitive, il doit se détacher, prendre une distance de la réalité nostalgique et lointaine pour se rendre progressivement disponible pour ce qui l'entoure, le quotidien actuel.

## **B. Le cadre de référence ou théorique**

### ▪ *Une conscience d'identité douloureuse et exaltée*

Le mal du pays s'accompagne chez le migrant d'un mal d'identité. L'identité, d'après Jaspers, est conscience de soi. Cette « conscience du moi » présente les quatre caractères formels suivants :

- La conception du moi s'oppose à celle de l'extérieur et des autres ;
- Le sentiment d'activité de quelque sorte qu'il soit ;
- La conscience d'identité : « Je suis le même que jadis et toujours » ; la conscience de l'unicité : « Je ne suis qu'un au même instant ».

Unicité, unité et permanence sont les caractères principaux de cette conscience du moi dont le centre d'activité est l'élément fondamental ». La conscience de soi surgit d'une part de la perception avec soi-même des trois qualités de l'identité, d'autre part, de la perception de la reconnaissance des autres vis-à-vis de cette similitude, de cette permanence, de cette distinction

Pour le Maghrébin qui « débarque » en France, l'écart entre les deux milieux culturels est tellement grand qu'il ne peut que provoquer une rupture au niveau de l'identité de l'individu. Il y a une altération au niveau des quatre caractères fondamentaux cités par Karl Jaspers (1933).

La distinction entre moi, monde extérieur et les autres, n'engendre plus une originalité créatrice et recherchée. Elle ne vit plus une continuité avec l'environnement. L'opposition entre les deux mondes intérieur (moi) et extérieur (les autres) engendre le conflit et le doute de soi.

### ▪ *Relations intrafamiliales : De la position de chacun par rapport à la loi*

Face à un cadre culturel, groupal contenant, offert par le pays d'origine, le pays d'accueil offre aux familles migrantes des modèles culturels complètement étrangers aux valeurs qu'elles ont intériorisées. Bien souvent, la contradiction, l'antagonisme sont à la base de cette confrontation interculturelle. Le modèle de la famille traditionnelle subit alors un dysfonctionnement dont les caractéristiques sont aisément repérables à travers l'analyse de la dynamique des relations intrafamiliales et de la fonction éducative de la famille.

Faute de tous les repérages culturels, tous les individus dans la famille doivent lutter pour conserver leur place et sauver leurs désirs. Ils sont enclins à s'affronter les uns aux autres pour coexister.

### ▪ *Conflits culturels et conflits de générations : À propos de l'équilibre familial*

La culture n'est pas quelque chose d'extérieur à l'individu mais elle est plutôt quelque chose d'intériorisé, de vécu. Elle entretient des liens d'homologie avec le psychisme. Elle se constitue de

génération en génération en héritage culturel qui permet aux individus de se reconnaître une appartenance et souplesse qui leur permettent de fonctionner comme créateurs, créatures, manipulateur de culture en tout lieu et de la même manière. En même temps, cet héritage culturel permet au groupe ethnique de maintenir son homéostasie en précisant les statuts et rôles de chacun et en fournissant aux individus des indications sur les « modes d'emploi abusifs » ou « modèles d'inconduite » en cas de stress insurmontable par mécanismes de défense personnels.

Parler de cet héritage culturel renvoie, souvent, à la question très complexe de la transmission, de son mode de fonctionnement, des paramètres qui y entrent en jeu ainsi que de la réalité de ce qui est transmis. Bien que les modes de transmission culturelle soient très discutés parmi les spécialistes, les paramètres (facteurs) qui interviennent, à des degrés divers, dans ce processus, ainsi que la nature de ce qui est transmis, semblent retenir l'attention de ces spécialistes. Ainsi, toute transmission suppose une médiation, une fonction d'intermédiaire et qui considère que la transmission d'inconscient pur à inconscient pur est non défendable (non démontrable). Cette médiation est à rechercher du côté de la tradition (rites, croyances, mythes, contes...), des liens intergénérationnels et transgénérationnels, des espaces transitionnels ou espaces intermédiaires.

## **II. La méthodologie**

### **▪ Étude exploratoire**

La recherche a consisté en un développement conceptuel en lien avec la rupture culturelle et la configuration familiale.

## **III. La retraçabilité**

Le présent travail de recherche pose le problème de la rupture culturelle et de la configuration familiale des personnes d'origine maghrébine en France. Des concepts spécifiques y ont été développés puis mis en lien les uns les autres dans le but de construire un cadre théorique explicatif du vécu transculturel des personnes immigrés qui tentent de s'intégrer tout en essayant de conserver leurs cultures d'origine.

## **Textes relatifs à la psychologie interculturelle**

**Barbey-Mintz, A.-S. (2015). L'attachement à l'école primaire. *Enfances & Psy*, 66(2), 33-43.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Diverses situations de la vie scolaire activent le système d'attachement des enfants. Ces derniers expriment alors leurs besoins d'attachement et les adultes doivent les comprendre et y répondre pour permettre à l'enfant d'explorer l'univers scolaire avec un sentiment de sécurité émotionnelle interne. C'est ainsi que l'attachement s'invite à l'école et influence l'adaptation des enfants au milieu scolaire.*

#### ▪ **Problème de recherche :**

L'intégration et l'évolution au sein de l'école sont des défis importants que les enfants ont à relever dans nos sociétés occidentales. Or, le parcours scolaire d'un enfant va avoir une forte influence sur son développement dans différentes dimensions et, pour certains, il va impacter ce développement pour le meilleur, mais parfois pour le pire. Les défis rencontrés à la fois dans les apprentissages avec la réussite attendue par l'enfant et par sa famille et dans la relation avec ses pairs et les adultes vont activer le système d'attachement de l'enfant. En effet, dès que l'incertitude est là, l'inconfort émotionnel dans différentes circonstances, dès que l'enfant est en situation d'alarme ou de détresse, son système d'attachements s'active et il va exprimer ses besoins d'attachement par des comportements d'attachement afin de tenter d'être réconforté.

Ces comportements sont à cet âge sous-tendus par les représentations mentales construites par l'enfant dans son modèle interne opérant (MIO) au cours de son développement à travers les relations qu'il a eues avec chacune de ses figures d'attachement primaires.

Les dimensions qui conditionnent une bonne intégration scolaire sont multiples : cognitives, bien sûr, mais aussi affectives, émotionnelles, comportementales et relationnelles. Ces différentes dimensions n'étant pas indépendantes et leurs articulations complexes.

#### ▪ **Objectifs de recherche :**

La recherche a pour but d'éclairer sur ce que la théorie de l'attachement, dans la perspective interpersonnelle du développement qu'elle modélise, peut apporter à la compréhension des attitudes que les enfants vont avoir dans leur vie scolaire face aux apprentissages et dans leurs relations. Elle illustrera également la place que la famille et l'enseignant vont avoir dans le soutien pour l'enfant et les liens que ces différents protagonistes vont tisser plus ou moins favorablement avec l'enfant et dans son intérêt.

### **B. Le cadre de référence ou théorique**

#### ▪ *L'attachement entre 4 et 12 ans :*

Dans ses besoins d'attachement, l'enfant passe d'un besoin de proximité avec sa, ses figures,

d'attachement dans les premières années de sa vie au besoin de la, les savoirs disponibles, accessibles s'il en ressent la nécessité, c'est-à-dire si son système d'attachement est activé. Il ne recourra à la recherche de proximité que si son système d'attachement est très intensément activé et aura alors besoin que les adultes la lui procurent. En l'absence de ses figures d'attachement principales, il pourra aussi solliciter des figures d'attachement auxiliaires.

À cette période de vie, les parents soutiennent un accès progressif à l'autonomie de leur enfant et ce dernier va nouer des relations importantes avec d'autres adultes, entre autres avec ses enseignants. Certains de ses derniers vont alors être des figures d'attachement auxiliaires auxquelles l'enfant pourra adresser ses besoins d'attachement dans le temps de l'école.

En effet, les adultes rencontrés pendant ces années vont pouvoir prendre une place particulière auprès de l'enfant et avoir une influence sur ses représentations d'attachement quand ils sont régulièrement en relation avec lui et s'ils peuvent répondre aux besoins d'attachement exprimés de façon plus ou moins claire, en fait s'ils peuvent se positionner en base et havre de sécurité. Les différentes situations qui activent l'attachement à cet âge sont : les menaces sur le bien être personnel, les dangers, l'indisponibilité des figures d'attachement, les incertitudes (Mitz, Pérouse de Montclos, 2009)<sup>24</sup>

## **II. Méthodologie**

### **▪ Recherche exploratoire :**

Étude exploration quant aux défis de la scolarité à la lumière de la théorie de l'attachement.

## **III. Retraçabilité**

Dans cette étude de type exploratoire, l'auteure a voulu étudier les dimensions qui conditionnent une bonne intégration scolaire à la lumière de la nature avec le système d'attachement de l'enfant. Après un développement du cadre théorique de l'attachement entre 4 et 12 ans, il a été question de mesurer les conséquences qu'un type d'attachement pourrait avoir sur la scolarité de l'enfant ; autant sur les apprentissages que sur ses relations à ses parents, à son enseignant et à ses pairs.

<sup>24</sup> Mintz, A.-S. ; Pérouse de Montclos, M.-O. (2009). L'attachement entre 4 et 12 ans, dans N. Guedeney, A. Guedeney (sous la direction de), *L'attachement : approche théorique. Du bébé à la personne âgée*, (3<sup>e</sup> éd.), Issy-les Moulineaux, Elsevier, coll. Les âges de la vie, p. 103-112.

Baubet, T., Taïeb, O., Guillaume, J., et Moro, M. R. (2009). Les états psychotiques chez les jeunes migrants et enfants de migrants. *L'Encéphale*, 35, Supplément 6, S219-S223.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Durant les deux dernières décennies, de plus en plus de travaux épidémiologiques ont mis en évidence une augmentation de la prévalence de la schizophrénie chez les migrants et leurs enfants en Europe. Ce sont surtout des causes sociales qui ont été mises en avant pour expliquer ce phénomène. Nous passons en revue et discutons cette littérature, et pointons trois limitations à ces travaux : la définition des troubles étudiés, la validité transculturelle des diagnostics, et le fait que la question de l'impact psychique de la migration n'apparaît pas considérée dans sa complexité. De cela ressort la nécessité de poursuivre ces études, en construisant des méthodologies qui intègrent les apports de l'épidémiologie psychiatrique, de la psychiatrie transculturelle et des sciences humaines.*

#### ■ Problème de recherche :

Les auteurs mettent en évidence les liens de plus en plus supposés entre la migration et l'augmentation du risque de schizophrénie. La première étude à ce sujet a été publiée dès 1932 par Ødegaard (cité par Baudet et al, 2009)<sup>25</sup> qui avait retrouvé une prévalence de la schizophrénie deux fois plus importante chez les norvégiens ayant émigré aux États-Unis que dans la population générale de chacun de ces pays. Il avait alors fait l'hypothèse d'une migration sélective de personnes à risque de développer de tels troubles. Malzberg (cité par Baudet et al, 2009)<sup>26</sup> a consacré de nombreux travaux à cette question, des années 1930 aux années 1960. Il a trouvé des résultats comparables à ceux de Ødegaard mais n'a pas tranché sur la cause de ce phénomène, évoquant une migration sélective et le stress lié à la migration.

#### ■ Hypothèses de recherche :

Depuis l'hypothèse de la migration sélective, émise par les premiers chercheurs qui s'étaient intéressés au sujet, de nombreuses hypothèses (biologiques, sociales et cognitives) ont vu le jour pour expliquer ce phénomène. Aucune cependant n'y est totalement parvenue.

- **Biologique :** l'hypothèse de la migration prédiction génétique de certains groupes ethniques, ainsi que l'idée de la migration sélective (selon laquelle la propension à migrer serait liée à une prédisposition à la schizophrénie) ont été réfutées. Des complications ou des affections

<sup>25</sup> Ødegaard, Ø. *Emigrant and insanity*. Acta Psychiatr Neurol Scan 1932 ; (4Supp 1) : 1-206.

<sup>26</sup> Pour une revue de ces travaux, voir Cantor-Graae, E. *The contribution of social factors to the development of schizophrenia : a recent findings*. Can J Psychiatry 2007; 52 (5): 277-86.



pré ou périnatales, l'exposition à des facteurs de risque ont également été évoquées (virus existant en Europe, carence en vitamine D, complications obstétricales), mais aucune de ces causes n'a été démontrée.

- **Sociales** : le mode de vie a été incriminé. S'il existe un lien entre le fait d'avoir grandi dans de grands ensembles et le risque de schizophrénie, alors l'augmentation du risque relatif pourrait être liée à ce contexte plutôt qu'au fait d'avoir migré, dans la mesure où les familles migrantes sont surreprésentées dans de tels quartiers. La déprivation sociale, la perte des liens, l'accumulation de désavantages sociaux pourraient jouer un rôle, de même que le mode d'accès aux soins. Enfin, la question du racisme de la société hôte a également été évoquée. Celui-ci pourrait être à l'origine de l'internalisation des stéréotypes racistes véhiculés par la société, ce qui a été démontré pour la dépression et l'alcoolisme, mais pas pour la schizophrénie.
- **Cognitives** : le rôle des événements de vie chez les sujets prédisposés est bien connu, mais la fréquence de ces événements ne semble pas plus élevée chez les patients. La question du style d'attribution externe, qui sera lié au risque de schizophrénie, a également été évoquée, mais semble difficile à évaluer pour des patients qui expérimentent dans la réalité une adversité du monde extérieur.

## **II. La méthodologie**

- Études épidémiologiques : Méta-analyses dans 18 pays différents, suivi d'études britanniques, israéliennes et nord-américaines.

## **III. La Retraçabilité de l'étude**

Pour aborder cette question du lien entre migration et risque de schizophrénie chez les personnes migrantes en Europe, les auteurs sont partis d'une méta-analyse d'études épidémiologiques réalisée en 2005 et complétées avec des analyses des publications plus récentes sur le sujet.

Des hypothèses de recherche ont été émises dans chaque cas (par pays). Une analyse globale a été faite, suivi d'une réflexion critique.

**Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris : Dunod.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Beaucoup d'enfants issus d'une immigration récente réussissent particulièrement bien à l'école. L'objet de cet ouvrage est d'apporter un éclairage psychologique à une situation en apparence paradoxale. L'auteur montre que cette réussite constitue une sorte de réponse à un envahissement dépressif. La résilience constitue une stratégie mise en œuvre par ces enfants pour surmonter difficultés et dépression. Un thème passionnant dans le contexte actuel de lutte contre les facteurs d'échec scolaire. Début d'une aventure pour mettre en place des procédures pour faciliter la résilience.*

#### ▪ **Problème de recherche :**

Le chapitre cinq de l'ouvrage intitulé : *stress scolaire et migration* nous intéresse particulièrement pour la présente recherche. L'auteur y parle du stress d'acculturation, à l'origine de la vulnérabilité ou des désordres psychologiques qui sont souvent le fait d'un « choc culturel ».

Les facteurs stressants sont, pour la plupart des personnes concernées, la perte du précédent statut social, les difficultés engendrées par la barrière de la langue, l'incompréhension de l'environnement face à certaines habitudes culturelles, le changement de la constitution de la famille et la modification des rôles de certains de ses membres, l'inquiétude portée à ceux restés au pays d'origine, et la perte du soutien que représentait la famille élargie. Ces facteurs de stress peuvent donner lieu à un conflit psychique entraînant une désintégration sociale, un déclin général de la santé mentale et une détérioration de la qualité de vie.

#### ▪ **Question de recherche :**

Quelles sont les stratégies qui pourront permettre à l'élève migrant qui traverse cette situation de stress d'acculturation en milieu scolaire d'y faire face ?

#### ▪ **Objectif de recherche :**

Le but est d'amener l'élève à trouver des stratégies lui permettant d'éliminer ou de modifier la teneur stressante d'une situation ou encore d'en maîtriser les répercussions émotionnelles.

### **B. Cadre de référence ou théorique**

#### ▪ **Le coping :**

Ce concept, utilisé en termes de processus, signifie littéralement « faire face ». Il est traduit, selon des auteurs, comme une façon de négocier, de gérer les situations repérées comme le fait de s'ajuster à celles-ci. Le *coping* viendrait à atténuer les conséquences du stress, et permet au sujet de retrouver un équilibre préexistant à la situation stressante.

D'après Lazarus et Folkman (cité par Bouteyre, 2004)<sup>27</sup>, le *coping* est à la fois un processus cognitif variable et un effort comportemental permanent mis en place par la personne lorsque les demandes externes ou propres à l'individu dépassent ses ressources. Il est considéré comme un trait stable de la personnalité. Les approches du *coping* sont multiples mais possèdent, toutefois, une caractéristique commune : la distinction entre deux orientations principales de stratégies de *coping* :

- Une première centrée sur le problème, incluant des efforts cognitifs et comportementaux (*coping* direct, actif, orienté vers la tâche). Il s'agit, alors, pour la personne, d'évaluer les éléments stressants d'une situation et, d'autre part, de réagir à l'effet de ces stressors, soit en ayant des actions préventives pour en gérer plus facilement l'impact, soit en tentant de trouver des solutions adaptées à la situation ;
- Une seconde centrée sur la personne, provoquant des réponses émotionnelles (*coping* tourné vers l'évitement, l'émotion)

▪ *La résilience :*

Ce concept apparu dans les années quarante, et particulièrement développé à partir des années soixante-dix aux États-Unis, la résilience ne connaît toujours pas de définition consensuelle chez les auteurs. Il renvoie, cependant, à l'idée de résister à un stress ou à un traumatisme. Pour exemple, Grotberg (cité par Bouteyre, 2004)<sup>28</sup> définit le concept comme « une capacité universelle qui permet à une personne, un groupe ou une communauté d'empêcher, de diminuer ou de surmonter les effets nuisibles de l'adversité ». Mastens et Coastworth (cité par Bouteyre, 2004)<sup>29</sup>, quant à eux, reconnaissent la résilience dans la mise en place de compétences permettant de s'adapter et de se développer alors que l'environnement est devenu menaçant, traumatisant, pathogène.

Il s'agit donc de processus dynamique et facteurs de protection qui caractérisent la résilience et permettent de la distinguer du *coping*. Ce dernier apparaît dans des situations bien précises et n'implique pas un projet de vie au-delà de l'événement alors que cette projection dans l'avenir est spécifique de la résilience.

## II. La méthodologie

- Recherche exploratoire : étude sur les facteurs de protection propres et externes à l'enfant faisant face à un stress d'acculturation.
- Étude des cas : population d'enfants de migrants tous nés en dehors du pays d'accueil et ayant vécu l'expérience de la migration.

<sup>27</sup> Lazarus, R.S. et Folkman, S. (1984) *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer Publishing Company.

<sup>28</sup> Grotberg E., (1995). *A guide to Promoting Resilience in Children*. LaHaye, Foundation Bernard von Leer.

<sup>29</sup> Masten, A.S., et Coastworth J.D. (1998). *The development of competence in favorable and unfavorable environments*. Lessons from research on successful children. *American psychology*, 53 (2), 205-220.

### **III. La retraçabilité de l'étude**

Ce travail de recherche dont les résultats sont exposés dans le chapitre cinq comprend deux parties : une théorique et l'autre pratique. La partie théorique prend pour point de départ le projet de découvrir les raisons pour lesquelles certains enfants migrants sont en marge, par leur réussite scolaire, des constats d'échec qui concluent les relevés statistiques effectués périodiquement à propos de l'orientation scolaire de l'ensemble des enfants. L'auteure pose ainsi la question du rôle du stress d'acculturation et des stratégies mis en place. Dans la partie pratique, les résultats de l'expérimentation ont prouvé que, 60% d'élèves migrants composants l'échantillon, et qui ont développé des stratégies de lutte contre le stress d'acculturation sont ceux qui réussissent le mieux leur scolarité.

**Ciprut, M.-A. (2007). *Migration, blessure psychique et somatisation* : Médecine et hygiène.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Le déroulement de la recherche, le fonctionnement en équipe lors de cette activité, ont connu toutes les richesses et les difficultés d'un travail en contexte pluriculturel : des discussions passionnantes, des affrontements idéologiques, de longues périodes de stagnation, des instants de grâces où nous touchions du doigt un accord dans la façon de penser et de travailler...le texte final en est un reflet.*

*La problématique abordée : « traumatisme et somation dans un contexte de migration », a certainement contribué elle aussi, à nos difficultés. Le fait qu'il n'est pas évident pour une équipe, relativement nombreuse de praticiens, de se mettre dans une logique de recherche, activé au long cours à maintenir en parallèle à une pratique au quotidien, mouvante, souvent dans l'urgence ; le fait aussi que tous les psychologues ont un mandat très partiel à « Pluriel ».*

#### ▪ **Problème de recherche :**

Cette étude concerne une frange spécifique de notre population, à savoir les migrants traumatisés, qui présentent des affections somatiques de différents ordres, (par exemple asthme chronique, irritations cutanées, acné, maux de tête, de ventre, arthrose de la hanche, hémorroïdes, ulcères ou symptomatologies gastriques persistantes divers etc.). Souvent ces personnes nous sont arrivées en cours ou en fin de parcours médical, après avoir consulté en vain les divers intervenants du réseau de soins somatiques, et qu'il devient alors évident qu'un soutien psychologique s'impose.

Ainsi, pour les personnes ayant subi une blessure psychique, une affection physique peut constituer une sorte « d'écran de protection » contre la rumination permanente de l'événement perturbateur. Elles centrent leur attention sur des choses très concrètes, à « l'extérieur », et non pas sur ce qui se passe à « l'intérieur » d'elles-mêmes. La blessure psychique, unique ou à répétition, revêt tantôt la forme d'un « déracinement », d'une rupture dans la continuité d'un « connu familial » social, culturel et affectif au sein duquel l'identité du migrant s'est construite; tantôt elle a des conséquences non seulement sur son état psychique, mais aussi sur sa santé physique. Il se peut alors que le non savoir linguistique du nouvel idiome, embrouille le travail de liaison du migrant entre la représentation des mots et celle des choses dans son préconscient, produisant un phénomène similaire à « l'alexithymie » ou absence de verbalisation des émotions décrite par Sifneos<sup>30</sup>, souvent rencontré dans les somatisations.

De nombreux travaux ont déjà étudié les liens entre affections somatiques et blessures psychiques. Nous aimerions ici examiner l'aspect psychosomatique à la lumière du vécu de la migration.

<sup>30</sup> Professeur à l'université de Harvard, considéré comme l'inventeur de ce mot.

- **Hypothèse de recherche :**

L'hypothèse de générale est qu'il est peut y avoir un lien entre traumatisme(s) et somatisation.

- **Objectifs de recherche :**

Compte tenu, entre autres, de la prévalence des plaintes somatiques persistantes chez les migrants, l'objectif de notre travail est de vérifier quel est le rôle de la migration dans l'établissement de ce lien, s'agit-il d'un déclencheur en soi ou d'un révélateur et dans quelles conditions ?

Peut-on, à partir des résultats de notre analyse, dégager des pistes de traitement, voire de prévention.

## B. Le cadre de référence ou théorique

- *La migration :*

Correspond à une transplantation qui peut aller du déracinement à la rupture. Durant le changement lié à la migration, la perte des objets est massive. L'effort d'incorporation des nouvelles données, de la nouvelle réalité, est aussi important que stressant. Les scénarios imaginés avant la migration n'ont souvent pas grand-chose à voir avec cette nouvelle réalité... Les raisons et les conditions de toute migration déterminent les principales angoisses, tout comme l'intensité des défenses mobilisée contre elles.

- *Le choc culturel :*

Est un moment, voire un espace-temps, du processus d'acculturation, pouvant aller de la simple déstabilisation à la pathologie. Ce processus sous-tend les aspects du changement auquel le migrant ne peut échapper, dont la durée comme l'intensité sont variables en fonction des caractéristiques individuelles, des compétences et des circonstances qui l'« accompagnent », ainsi que de la volonté d'acceptation de la société d'accueil.

- *Le trauma :*

Terme grec « blessure », dérivé d'un mot signifiant « effraction », traduit une blessure avec effraction. Il fut d'abord utilisé par Freud pour définir non pas simplement une perturbation de l'économie libidinale, mais une menace plus radicale pour l'intégrité du sujet. A travers le trauma, le moi se sent attaqué de l'intérieur comme de l'extérieur et produit, selon Freud, « une défense pathologique », le refoulement, qui opère selon le processus primaire. Le trauma désigne l'événement traumatique proprement dit, qui fait irruption dans la vie de la personne de façon brutale et inattendue, mettant en danger son intégrité physique et/ou psychique. Même si cet événement ne semble pas représenter une menace vitale pour un observateur externe, il revêt un aspect potentiellement dangereux et déstabilisant pour l'individu concerné, et c'est justement ce qui lui donne son caractère traumatique. Cette distinction est importante car la non-reconnaissance du vécu traumatique ne fait que renforcer le traumatisme et le sentiment, pour le sujet, de ne pas être compris par les autres.

- *Le traumatisme ou blessure psychique :*

Traduit une atteinte ressentie psychologiquement. « La psychanalyse a repris ces termes en transposant sur le plan psychique les trois significations qui y étaient impliquées : celle d'un choc violent, celle d'une effraction, celle de conséquences sur l'ensemble de l'organisme ». La blessure

psychique, trouble pathogène à considérer dans la durée, constitue l'une des multiples variantes pouvant produire, simultanément et/ou successivement, une somatisation. Elle est toujours plurielle : il serait judicieux d'éviter le terme générique singulier et de parler plutôt des traumatismes. Le thérapeute devra les analyser avec la personne qui en souffre, qui les traduit par des signes ou des paroles ; discerner et traiter sa ou ses expressions somatiques si nécessaire.

- *Le champ somatique :*

Grinberg, reprenant la théorie Kleinienne du psychisme infantin dans psychanalyse de l'exil et de la migration, affirme que le syndrome de « dépression repoussé/reléguée » intervient lorsque les défenses maniaques utilisées pendant la première période d'arrivée du migrant, tombent. Cette « dépression repoussée/reléguée » peut se substituer par une manifestation somatique du type infarctus de myocarde, ulcère gastrique ou autres, symptômes fréquents dans la deuxième ou troisième année de la migration, où l'effort de séparation au niveau émotionnel, se paie par un déplacement du conflit sur le corps. Ils se traduisent par des troubles psychologiques de différentes natures : symptômes digestifs (on ne peut pas « digérer » l'expérience migratoire, cette « nouvelle nourriture »), symptômes respiratoires (le nouveau milieu « étouffe »); symptômes respiratoires (le nouveau milieu « étouffe »); symptômes circulaires (l'ambiance et les exigences actuelles produisent une certaine « opposition » dans les artères et dans le cœur)... on peut également observer des tentatives de suicide, ouvertes ou cachées.

## II. Méthodologie

- **Étude de cas**

Il s'agit d'un travail à partir des comptes rendus de séances de prises en charge terminées et des fiches d'information établies en début de suivi (dans un cadre de psychologie transculturelle), avec l'aide notamment, des personnes/services qui adressent les patients à la consultation.

## III. Retraçabilité

La recherche s'est basée sur des récits de vie de certaines personnes faisant face à la problématique du choc des cultures ; qu'ils soient des professionnels du domaine de la santé mentale ou des personnes se trouvant en processus thérapeutique. Le but était de construire un cadre théorique à partir de ces expériences.

de Plaen, S. (2008). Les jeunes issus de l'immigration et le travail de la culture « à l'envers ». *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 56(4), 211-214.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Le travail auprès des jeunes issus de l'immigration nécessite des aménagements du cadre clinique afin de pouvoir prendre en compte les enjeux identitaires spécifiques qui sont les leurs, en particulier au moment de l'adolescence. Nous nommons « pédopsychiatrie culturellement sensible » ce réaménagement de la pratique clinique qui, tout en s'inscrivant dans le contexte d'une clinique de pédopsychiatrie générale, s'inspire de divers concepts et méthodes développés en ethnopsychiatrie afin de prendre en compte les variables culturelles. Dans ce texte, nous revenons sur quelques-unes des notions développées autour des enjeux du passage à l'adolescence pour ces jeunes, en particulier les défis associés à la construction identitaire. Nous présentons ensuite une situation clinique illustrant une prise en charge qui se veut sensible aux aspects culturels. Dans ce cas, le travail développé avec la famille a mis en évidence des carences sévères dans la transmission de la culture et de la mémoire familiale, avec un discours parental marqué par les blancs et les absences. Cette transmission « en négatif » de l'héritage nous est apparue à l'origine des fragilités présentées et ont amené l'équipe clinique à solliciter activement le discours familial autour des éléments culturels d'origine en utilisant des objets concrets pour supporter la pensée et les mots. Nous appelons ce travail, qui tient compte des éléments culturels qui sont réintroduits à petites doses à partir du dehors, « le travail de la culture à l'envers ».*

#### ■ Problème de recherche :

Le présent travail de recherche pose le problème particulier du suivi psychologique en contexte de migration. Et dans ce cadre, l'auteur estime que les réflexions, concepts et méthodes de l'*ethnopsychiatrie* tels que développés par Tobie Nathan (1986) seraient des outils précieux pour réfléchir sur de changements profonds que vit l'enfant migrant.

Pourquoi l'ethnographie ? parce que la pratique rappellerait l'importance de saisir les individus dans la spécificité de leurs ancrages socioculturels tout autant que dans la singularité de leur parcours historique.

Dans ce contexte, l'auteur propose d'adopter un nouveau concept, celui de *pédopsychiatrie culturellement sensible* pour décrire la mise en place d'une clinique qui tenterait d'intégrer à la fois les dimensions relatives à la culture, à la subjectivité et à la psychopathologie dans le cas de jeunes issus de l'immigration ou encore dits « de la deuxième génération ».



## **B. Cadre de référence ou théorique**

- *Pédopsychiatrie culturellement sensible :*

Il s'agit d'un concept développé dans le champ de la psychiatrie transculturelle et qui permet de penser un cadre de prise en charge qui tienne compte à la fois de la culture d'origine, de la multiplicité des appartenances et des références ainsi que de l'importance de la famille comme lieu de construction et d'identification.

- *Identité négative :*

C'est l'état d'une personne, à l'occurrence d'un enfant migrant, confronté à la fois au silence parental, à l'absence de mémoire familiale et à l'incapacité de trouver des modèles d'identification positifs dans la société d'accueil. Cette situation serait à risque et conduirait à la désorganisation de l'individu à la fois sur le plan psychique et comportemental. D'où l'importance de la technique dite de la culture à l'« envers »

- *Culture à l'« envers » :*

Permet de décrire la nécessité, dans le type de situation clinique sous étude, où il serait nécessaire d'opérer une réintroduction plus active de la culture d'origine lorsque les jeunes font face au manque de discours parental et de tout autres informations sur leurs origines et deviennent incapable de se définir, de se fixer et de se construire.

## **II. Méthodologie**

- **Étude exploratoire**

Il s'agit d'une étude exploratoire sur la construction identitaire des jeunes issus de l'immigration.

## **III. La retraçabilité de l'étude :**

Il s'agit, au départ, d'une consultation pédopsychiatrique ordinaire et pour laquelle le diagnostic n'ayant débouché sur l'existence d'aucune pathologie.

L'introduction d'un élément nouveau, consistant à voir le problème sous un angle culturel (identitaire) a montré que le mal-être de l'adolescente était justifié par les difficultés dans sa construction identitaire.

Derivois, D., Jaumard, N., Karray-Khemiri, A., et Kim, M. S. (2013). La traversée traumatique d'un enfant migrant à l'école. *L'Encéphale*, 39(1), 51-58.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*À l'école, l'enfant migrant est confronté à un travail intense de symbolisation qui articule le vécu migratoire, le vécu familial et la disponibilité de l'environnement scolaire à l'accueillir au-delà de sa mission première d'enseignement. Cet article a pour but de montrer la complexité des processus en jeu dans la psyché de l'enfant et discute des aspects liés à la période de latence ainsi qu'aux problématiques interculturelles. L'étude est réalisée à partir de l'examen psychologique d'un enfant migrant de sept ans, rencontré dans le cadre scolaire. Ces rencontres ont eu lieu suite à des difficultés soulignées par l'école concernant cet enfant. Les données issues des entretiens avec la maîtresse, la mère et l'enfant révèlent l'incompréhension et la non-disponibilité psychique de la mère, la répétition de la défaillance d'étayage par l'école ainsi que l'effort de l'enfant pour symboliser l'expérience migratoire et prémigratoire. L'analyse révèle différents types de traversées : la traversée familiale, la traversée institutionnelle, la traversée projective qui imposent à la psyché un travail de réorganisation des vécus antérieurs. La discussion soulève certains enjeux migratoires de la période de latence ainsi que certains problèmes liés au changement de contexte culturel.*

#### ■ Problème de recherche :

L'enfant migrant, qui arrive à l'école, amène avec lui toute une série de vécus prémigratoires, familiaux et personnels en quête de sens dans l'espace scolaire. Quand le sens fait défaut, c'est souvent à travers des troubles du comportement que ce dernier exprime ce qui peine à trouver une représentation dans son espace psychique. Assez souvent, quand les pôles identificatoires (les professionnels du scolaire) sont épuisés, il sera étiqueté élève en échec scolaire, en décrochage ou encore « mauvais élève ».

Dans un contexte de migration, quand la famille ne peut pas jouer son rôle de « pare-excitation », exposant l'enfant migrant à de potentiels troubles, l'école constitue un relais d'étayage important pour l'élève. Ce dernier est ainsi confronté à une triple traversée spatiale, historique et psychique.

#### ■ Question de recherche

Comment s'effectue la traversée plurielle de la famille à l'école quand l'enfant migrant est contraint de symboliser en même temps d'autres vécus familiaux, par-delà le vécu migratoire ?

#### ■ Objectif de recherche

Cet article a pour objectif de montrer la complexité des processus en jeu dans la psyché de l'enfant et discute des aspects liés à la période de latence ainsi qu'aux problématiques interculturelles.

## B. Le cadre de référence ou théorique

### ▪ *L'interculturalité :*

Le passage d'un univers culturel à l'autre implique une traversée psychique laborieuse pour l'enfant migrant confronté non seulement au nouveau contexte culturel, mais aussi à la continuité et à l'actualisation de son histoire prémigratoire, car la vie psychique ne s'arrête ni ne commence avec la migration.

L'interculturalité de l'enfant migrant se construit essentiellement dans un environnement stable et sécurisé. L'environnement scolaire, premier cadre de rencontres intersubjectives après la famille, où l'enfant passe beaucoup de temps et se retrouve dans une dynamique de transmission, est alors très important.

## II. La méthodologie

- Étude de cas : Le cas Babassou<sup>31</sup>, du nom de l'élève migrant arrivé en France en 2003 mais dont le père, un militaire, porté disparu depuis la guerre en République Démocratique du Congo. L'enfant semble ne pas comprendre pourquoi il est à l'école, il dit être hyperangoissé. Pour lui, un moindre échec, c'est fini : il est en larmes.

## III. La retraçabilité de l'étude

Les auteurs commencent par exposer le problème de changement de culture dans un contexte de migration. Un tel changement qui confronte l'enfant à une triple traversée spatiale, historique et psychique.

Cette théorisation du problème se vérifiera dans un contexte d'étude de cas. Il s'agit du cas d'un jeune migrant, scolarisé en France où il est arrivé avec sa famille mais sans le père disparu en période de guerre. L'enfant sera admis en consultation psychologique qui s'est déroulée en six séances et dont la dernière était consacrée à la restitution.

---

<sup>31</sup> Prénom fictif

Faucherre, F. (2010). Groupe thérapeutique multiculturel pour jeunes migrants.  
*Psychothérapies*, 30(1), 43-49.

## I. État actuel des connaissances sur la question

### A. La problématique

#### Résumé :

*La double appartenance culturelle des adolescents issus de la migration peut entraver leur processus d'émancipation et donner lieu à une souffrance psychique spécifique. Le groupe constitue-t-il un dispositif thérapeutique pertinent pour soulager la souffrance de ces jeunes et leur permettre d'élaborer leur biculturalité ? L'expérience d'un groupe de jeunes filles migrantes nous a permis d'étudier les effets, la complexité et les écueils d'un tel dispositif.*

#### Problème de recherche :

L'auteure pose le problème des difficultés du vécu psychosocial dans la construction identitaire des adolescents en situation de double socialisation.

Elle suggère une construction identitaire métissée, plus volontariste, au sein d'un groupe de discussion multiculturelle réunissant des personnes d'origines diverses ; se trouvant parallèlement en suivi psychothérapeutique. Une telle démarche, de part sa singularité, ne peut profiter de modèles externes existants sur lesquels elle pourrait s'étayer et suppose un recours exigeant aux ressources psychiques et créatives du sujet.

L'idée était d'insérer, dans leur dispositif thérapeutique, un groupe de parole centré sur la question identitaire, en complément des entretiens individuels et des entretiens de famille qui leur étaient proposés.

#### ▪ Hypothèse de recherche

Plus l'écart entre la culture d'origine et celle du pays de séjour est grand, plus la construction identitaire de ces jeunes va s'avérer délicate.

#### ▪ Objectif de recherche :

L'objectif thérapeutique principal de ce nouveau dispositif était d'offrir à ces jeunes un soutien à travers le partage d'expériences similaires avec les pairs.

Le deuxième objectif était de créer un espace d'élaboration commune autour de leur biculturalité. Accessoirement, leur insertion dans le groupe visait, pour certains, à améliorer leurs compétences relationnelles.

## II. La méthodologie

#### ▪ Recherche-action : consultation psychothérapeutique pour migrants.

### III. La retraçabilité de l'étude :

Outre la question de justification liée à la composition du groupe, l'auteure explique son fonctionnement interne, sa dynamique et surtout les thèmes abordés.

ces différentes rencontres ont montré que, sur le plan symptomatique, ces jeunes ont démontré des

signes de soulagement apporté par l'effet étayant et contenant du groupe. Ainsi, ce dispositif expérimental pour jeunes migrants confrontés à des conflits d'appartenance et à des déchirures identitaires s'est avéré un outil thérapeutique utile et apprécié par les participants. Il leur a permis, à travers une expérience de décentrage, d'aborder et d'élaborer les problématiques psychiques déclenchées par la différence culturelle et d'amorcer une distinction de leur culture d'origine.

Il a représenté non seulement un espace contenant permettant une rencontre avec l'altérité, mais aussi un espace traditionnel entre deux cultures favorisant la construction d'une identité métissée, clé pour se distancier du milieu familial sans pour autant en renier toutes les valeurs, et accéder ainsi à une autonomisation solide et durable.

Fumeaux, P., Revol, O., et Hunziker, B. (2013). Candidat à l'échec scolaire incompris et ignoré : L'enfant de migrants. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 61(4), 243-249.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Immigration, intégration, précarité, échec scolaire, ignorance du français, délinquance sont des thèmes qui animent régulièrement les débats publics, médiatiques et politiques. Bien que les migrations aient toujours fait partie de l'histoire humaine, elles sont souvent décrites comme un trouble aux identités nationales, elles-mêmes mises à mal par la mondialisation. Cependant, les mécanismes sous-tendant les difficultés rencontrées par certains enfants de migrants demeurent bien moins débattus et considérés que leurs conséquences bruyantes et visibles. Après une réflexion sur l'impact de la migration elle-même sur le sujet et un bref aperçu de l'ethnopsychiatrie, nous allons décrire les difficultés que peut rencontrer l'enfant de migrants, leurs origines et leurs conséquences. Nous nous intéresserons ensuite à la manière dont notre société, nos institutions en tiennent compte ou pas. Nous terminerons notre propos par la mise en relief des besoins thérapeutiques et éducatifs spéciaux de ces enfants et la manière dont ceux-ci sont comblés (ou non).*

#### Problème de recherche :

Du constat des auteurs, en France comme en Suisse, l'enfant de migrants tien bien peu de place dans les manuels de psychologie scolaire alors que ses difficultés à l'école sont fréquentes et leurs conséquences parfois graves.

Pourtant, ils affirment que, quelle qu'en soit la raison, la migration peut favoriser l'éclosion de troubles mentaux. L'élève issu de l'immigration n'est pas en marge de cette réalité. D'où l'importance de tenir compte du volet psychiatrique dans la pris en charge de ce dernier.

#### ▪ Question de recherche

La misère sociale et les précarités de divers ordres ne suffisent pas à expliquer toutes les difficultés à l'école. Quel est donc le rôle de la migration elle-même sur ces enfants et leur famille ?

#### ▪ Objectif de recherche

L'objectif de l'étude est d'entrer dans la complexité des questions migratoires afin d'éviter d'importantes erreurs d'interprétation.

## B. Cadre de référence ou théorique

### ▪ *L'ethnopsychiatrie :*

Le concept d'ethnopsychiatrie, dont Georges Devereux (1908-1985) est considéré comme le père consiste à faire le lien entre psychisme et culture. L'auteur estimait que ces deux approches offrent l'explication d'un même fait, mais sans pouvoir être énoncées simultanément. Cette notion de complémentarité est bien décrite par Moro (1992)<sup>32</sup> qui met en lien la psychanalyse et l'anthropologie, le fonctionnement psychique et les dimensions culturelles du désordre psychique.

### ▪ *L'acculturation :*

Du point de vue de la psychologie sociale, l'acculturation désigne le processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs et normes du milieu auquel il appartient. En revanche, du point de vue de l'anthropologie (dont la paternité reviendrait à John Wesley Powell en 1880), l'Acculturation est le processus à travers lequel deux groupes culturels différents entrent en contact.

## II. La méthodologie

### ▪ **Études de cas :** deux vignettes cliniques<sup>33</sup>

- Vignette clinique 1 : Ratice ou choc des cultures
- Vignette clinique 2 : Nerudin ou l'arbre perdu dans la forêt

## III. La retraçabilité de l'étude

Du constat fait par les auteurs sur l'absence de considération psychologique dans la prise en charge de l'enfant migrant, ils nous présentent quelques études de cas basées sur de consultations ethnopsychiatries.

Dans les deux cas, les consultations ont montré que la migration constitue un processus complexe, potentiellement traumatisant et aux conséquences qui peuvent s'étendre au-delà de la génération migrante. Pour ces enfants de migrants, il est important de ne pas se borner à une pédagogie et à un soin exempt de rapport de l'ethnopsychiatrie.

<sup>32</sup> Moro, M. R. (1992). Principes théoriques et méthodologiques de l'ethnopsychiatrie : l'exemple du travail avec les enfants de migrants et leurs familles. Sainte Ment. Que 1992 ; 17(2) :71-98.

<sup>33</sup> Prénoms fictifs

**Pirlot, G. (2011). Psychopathologie et psychosomatique psychanalytiques et interculturelles. In Z. Guerraoui et G. Pirlot (Eds.), *Comprendre et traiter les situations interculturelles : Approches psychodynamiques et psychanalytiques* (1re éd., pp. 145-192). Bruxelles, Belgique : De Boeck**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*La psychologie classique, discipline par excellence de la connaissance intime de l'homme, peut-elle encore continuer à occulter les apports de disciplines et de courants connexes telles que l'anthropologie psychologique et psychanalytique, la psychologie culturelle et transculturelle ainsi que la psychologie comparative culturelle, toutes ayant montré l'importance du rôle joué par la culture dans la structuration du psychisme ? Suite aux décolonisations et, plus récemment, à la mondialisation qui ont accéléré les migrations, les différences de manières d'être et de penser se confrontent, sources d'enrichissement de sociétés multiculturelles en construction mais aussi génératrices de conflits inter-groupaux et interpersonnels, de crises et de souffrances intrapsychiques. Ces problématiques interculturelles ne peuvent être pensées et prises en charge sans interroger les modèles et outils classiques de la psychologie et de la psychanalyse. À partir d'un positionnement épistémologique articulant psychisme et culture, universel et spécifique, les chercheurs et praticiens réunis dans cet ouvrage se penchent sur les approches, concepts, démarches méthodologiques, techniques et outils de prise en charge dans une perspective psychodynamique et psychanalytique. Leur réflexion se veut didactique afin d'aider aussi bien l'étudiant que le professionnel à mieux cerner, pour agir efficacement, ce nouveau champ disciplinaire qu'est la psychologie interculturelle.*

#### **■ Problème de recherche :**

On doit considérer la psychopathologie et psychosomatique psychanalytique interculturelle (ou transculturelle) comme une spécialisation de la psychopathologie clinique dont les référentiels tant théoriques que méthodologiques appartiennent à la psychanalyse, l'ethnopsychiatrie, l'ethnopsychanalyse et la psychosomatique. Elle est d'autant plus nécessaire aujourd'hui, dans les enseignements cliniques et psychopathologiques universitaires, que la France, comme d'autres pays européens, ont vu ces dernières années leurs populations de migrants croître de façon importante. Les migrants eux-mêmes, les enfants de ces migrants, comme ceux issus de mariages et unions mixtes, leurs symptômes de souffrances psychiques ou somatiques, les questions de construction identitaire, de difficultés spécifiques d'apprentissage, obligent les psychologues cliniciens, de même que les psychiatres et tous les intervenants dans le champs de la santé, de l'éducation ou du social, à se former, se conformer, et se transformer, au contact des corpus théorico-cliniques qui relèvent du soin aux sujets étrangers en exil, ou issus de ceux-ci.

Les progrès de l'anthropologie d'une part, et d'autre part ceux de la clinique, incitent les cliniciens à s'interroger sur les interactions réciproques entre le dehors (la culture au sens anthropologique) et le dedans (le fonctionnement psychique de l'individu). Toute la difficulté pour le psychologue clinicien



qui travaille dans le champ de l'interculturel est ainsi de se tenir dans ce « entre-deux », entre psychisme individuel et culture, entre ce qui chez « l'autre », lui est le plus familier mais aussi le plus étranger.

▪ **Question de recherche :**

La question posée ici est « comment prendre successivement deux places différentes par rapport à l'objet sans le réduire l'une à l'autre et sans les confondre ? ».

▪ **Objectif de recherche :**

L'objectif est de permettre au praticien, pour éviter tout excès d'interprétation culturaliste du symptôme mais aussi toute négation de l'influence de la culture sur l'expression des souffrances psychiques ou somatiques, de pouvoir se « décentrer » (décentrage à la fois dans les références culturelles et épistémologiques et décentrage dans le vécu personnel).

## **II. La méthodologie**

- Analyse exploratoire : La recherche a consisté dans un premier temps, en une étude exploratoire du lien et de l'incidence réciproque entre différents concepts reliés d'une part à la culture et d'autre part au champ de la psychologie (Psychanalyse – culture, biologie – culture, rupture culture – trauma, etc.).
- Étude des cas : Pour chaque développement théorie, une vignette clinique est étudiée.

## **III. La retraçabilité de l'étude**

Le présent travail de recherche a consisté en une étude exploratoire autour des concepts dans le champ de la psychopathologie et celui de l'interculturalité. Le but est d'étudier les interactions possibles entre culture et psychisme.

À chaque analyse des thèmes dans ces champs spécifiques, une vignette clinique est présentée. Question de voir comment les pathologies liées à la transculturalité sont traitées dans un contexte multidisciplinaire.

Potvin, M., Audet, G., et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Cet article reprend les principaux constats d'une étude portant sur l'expérience socioscolaire de trois groupes de jeunes issus de l'immigration dans trois écoles en milieu défavorisé à Montréal. À partir de leur propre analyse, les jeunes dégagent les différents facteurs, relations sociales et enjeux significatifs de leur expérience et donnent à celle-ci des significations normatives, stratégiques et ethniques. Leur analyse met en évidence l'impact des processus migratoires, culturels et sociaux de leur expérience socioscolaire. L'importance de faire une lecture fine et expérientielle des facteurs liés à la pluriethnicité ou à la défavorisation est finalement mise en avant.*

#### ■ Problème de recherche :

Les écoles québécoises, particulièrement à Montréal, se sont donc engagées dans un processus continu d'adaptation systémique à la diversité depuis plus d'une vingtaine d'années afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. En effet, selon plusieurs études, l'expérience sociale et scolaire des jeunes issus de l'immigration ou réfugiés serait à la fois semblable et différente de celles des autres élèves. S'ils passent, comme les autres, d'un cycle à l'autre en vivant un stress scolaire et d'importantes transformations physiques, psychologiques et cognitives, ils sont aussi soumis à un stress d'acculturation et d'adaptation linguistique, cognitif, psychologique et psychosocial.

Ils doivent, en effet, développer de nouveaux repères culturels, vivre souvent des deuils de séparation avec la famille ou les amis restés au pays d'origine, s'adapter à un système social et scolaire inconnu dans une langue souvent différente de leur langue maternelle, être performants à l'école et se faire accepter par de nouveaux amis. Des conditions socioéconomiques difficiles et des déclassements professionnels peuvent s'ajouter aux difficultés d'adaptation culturelle rencontrées par le jeune et les membres de la famille. Ils ont souvent perdu, à des degrés variables, leur capital social au cours du projet migratoire, en laissant derrière eux ceux qui leur fournissaient un soutien, une identité, un sentiment d'appartenance et un statut social ou professionnel.

#### ■ Question(s) :

Comment les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent l'école primaire ou secondaire en milieux pluriethniques et défavorisés à Montréal analysent-ils leur propre expérience socioscolaire et les facteurs qui l'influencent ? Quels sont les différents thèmes qui les mobilisent et qu'ils font émerger lorsqu'ils discutent ensemble de leur adaptation sociale au Québec, de la socialisation à l'école ou de leur parcours scolaire ? Selon eux, quels sont les facteurs positifs ou négatifs les plus significatifs de cette expérience, en termes cognitif, affectif et social ? Les élèves donnent-ils un sens plutôt normatif à leur propre expérience critique ? Existe-t-il ou non des différences dans les discours des jeunes ? Si,

oui, en fonction de quels facteurs ?

▪ **Objectif :**

Cette étude a pour but de saisir l'autoanalyse que font les jeunes, entre pairs, des facteurs sociaux, migratoires, culturels et scolaires les plus significatifs de leur propre expérience socioscolaire, individuelle et collective afin de documenter les processus à l'œuvre dans leur expérience.

**B. Cadre de référence ou théorique**

▪ *L'expérience, une combinaison de processus sociologiques :*

La perspective adoptée, celle de la sociologie de l'expérience, s'inscrit dans une approche constructiviste qui postule que l'individu est un produit et un producteur social et vice versa. Cette approche repose sur une articulation entre conceptions interactionniste et holiste de l'activité sociale. Se situant à la frontière de la sociologie compréhensive, de la phénoménologie sociale et des perspectives critiques en sociologie de l'éducation, l'approche constructiviste suppose que l'élève est un acteur qui possède des compétences et la capacité de donner sens à sa propre histoire, en construisant ses choix, stratégies et résistances en fonction de ses relations sociales et des situations vécues au quotidien. La sociologie de l'expérience est centrée sur les façons dont l'individu compose avec des logiques sociales hétérogènes. Ces logiques ou processus sociologiques sont de trois ordres, qui s'articulent souvent, mais qui renvoient à des significations différentes de l'école et de l'expérience socioscolaire d'un jeune (Dubet, 1994)<sup>35</sup>:

1. Une logique normative d'intégration (à des groupes, à la classe, à la société, etc.) à travers des normes et des rôles sociaux intériorisés par les élèves et véhiculés par la famille, l'école, la société (code de vie, valorisation des diplômes, conformisme social, définition du bon élève, etc.).
2. Un processus de compétition scolaire ou logique stratégique de défense de ses intérêts sur un marché scolaire.
3. Une logique critique, de résistance, de construction ethnique du sujet, arbitrée par des enjeux moraux et civiques (vocation, liberté de conscience, réalisation de soi) et par une subjectivation ou distance critique face aux normes/rôles prescrits et aux stratégies sur le marché, faisant appel à des principes de vérité et d'authenticité (apprendre pour se cultiver, pour être heureux, etc.).

**II. Méthodologie**

- Étude exploratoire : l'étude a permis aux jeunes issus de l'immigration de d'autoanalyser leur expérience, les facteurs et les logiques qui la traversent et de valider, avec les chercheurs, les résultats de l'analyse.

<sup>35</sup> Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : seuil.

### **III. La retraçabilité de l'étude :**

La présente recherche entend faire émerger du discours des élèves les facteurs positifs ou négatifs les plus significatifs de leur expérience autour de trois axes thématiques – le processus migratoire et l'adaptation/intégration sociale du jeune et de sa famille, la scolarisation et la socialisation (participation et relations sociales) à l'école – facteurs qu'ils analysent pour en fixer la centralité.

La collecte des données auprès des sujets s'est effectuée de décembre 2007 à juin 2008. Trois groupes d'analyse (un par école) ont été formés avec des élèves volontaires rencontrés à plusieurs reprises chacun pendant l'année scolaire 2007-2008. Le canevas d'animation des échanges s'articulait autour de thèmes très généraux (adaptation/intégration sociale, scolarisation à l'école), ce qui laissait toute la place à l'émergence de nombreux thèmes au fil des débats, autour des situations qui étaient propres aux jeunes et qu'ils jugeaient significatives dans leur expérience au quotidien. Les entretiens de groupe ont été enregistrés, retranscrits, puis traités selon une démarche classique d'analyse de contenu, sans l'aide de logiciel : analyse thématique, repérage des unités de sens pertinentes dans chaque entrevue de groupe, attention portée aux dimensions émergentes, articulation des différents facteurs et logiques de l'expérience tels qu'ils avaient été analysés et validés par les jeunes.

**Textes relatifs à l'éducation interculturelle et  
au rôle des acteurs du milieu éducatif**

**Akkari, A. (2000). La gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif fribourgeois. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 407-431.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Cet article analyse la gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif d'une région nouvellement confrontée aux migrations internationales. Cette analyse a été d'abord effectuée au niveau macro en examinant les trajectoires scolaires des élèves minoritaires. Ensuite, nous avons interrogé des enseignants stagiaires sur leurs philosophies pédagogiques et sur leurs façons d'expliquer et de résoudre un cas d'inadaptation scolaire lié à la diversité culturelle.*

#### ▪ **Problème de recherche :**

La modification du paysage socioculturel du canton de Fribourg en Suisse et notamment, de son environnement scolaire, marqué par une croissance sans précédent de la diversité ethnoculturelle de sa clientèle ne saurait rester sans incidence sur les pratiques pédagogiques.

L'auteur présente la nécessité d'une adaptation de la pratique dans la gestion d'une telle diversité culturelle pour permettre une meilleure compréhension du nouvel environnement scolaire et d'une socialisation réussie de l'élève migrant.

#### ▪ **Questions de recherche :**

1. Quels sont les effets de la politique éducative du canton de Fribourg sur la situation scolaire des enfants d'origine étrangère ?
2. Est-ce que les enseignants fribourgeois conçoivent différemment les différences culturelles locales et celles liées aux migrations internationales ?
3. Quelles stratégies pédagogiques sont utilisées par les enseignants fribourgeois quand ils sont confrontés à la diversité culturelle ?

#### ▪ **Objectif de recherche :**

L'objectif de la présente recherche est de tenter de construire quelques indicateurs quantitatifs et qualitatifs des processus complexes qui décrivent les trajectoires scolaires des élèves migrants dans le canton de Fribourg.

## **II. La méthodologie**

- Analyse exploratoire sur les réalités migratoires de l'élève et la capacité pour l'enseignant à l'aider dans son cheminement scolaire.
- Étude de cas : Plusieurs cas d'élèves confrontés à un problème de comportement et d'intégration en lien avec sa réalité migratoire.

## **III. La retraçabilité de l'étude**

Le travail de recherche a consisté, d'une part, dans l'examen et la compréhension des trajectoires migratoires des élèves nouvellement arrivés et d'autre part, dans les entretiens avec les enseignants stagiaires sur leurs philosophies pédagogiques et sur leurs façons d'expliquer et de résoudre un cas d'inadaptation scolaire lié à la diversité culturelle.

Par la suite, il y a eu confrontation de cette théorie avec un cas pratique. Chaque enseignant a été mis face à l'histoire d'un élève posant un problème de comportement et d'intégration dans sa classe.

**Benoit, L., Barreteau, S., et Moro, M. (2015). «Phobie scolaire chez l'adolescent migrant», la construction identitaire dans une approche transculturelle. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 63(2), 84-90.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. Manière de problématiser le sujet**

#### **Résumé :**

*Les refus scolaires sont des motifs de consultation de plus en plus fréquents en pédopsychiatrie. L'école sollicite les remaniements cognitifs, affectifs et identitaires des adolescents, pouvant révéler des difficultés individuelles. Le refus scolaire recouvre des situations variées et autant d'hypothèses diagnostiques pour le clinicien. Nous présentons l'observation clinique de Salha, 16 ans, une adolescente migrante d'origine algérienne, lycéenne en seconde générale en France. Elle n'a aucun antécédent médical. Elle est née à Oran et sa famille a déménagé en France lors de son entrée en CP. Salha est une bonne élève. Quelques jours après la rentrée en seconde, elle présente une attaque de panique inaugurale dans le métro et développe des symptômes anxio-dépressifs conduisant à un refus scolaire anxieux. Ce cas clinique illustre la question du diagnostic de phobie scolaire (ou refus scolaire anxieux), des diagnostics associés et des diagnostics différentiels. Le traitement de la phobie scolaire est souvent long et le pronostic médiocre. Un travail de réseau est nécessaire pour favoriser une reprise scolaire rapide afin de limiter, tant que possible, la chronicisation du symptôme. Un partenariat étroit entre les différents professionnels sanitaires et pédagogiques est indispensable. Cette observation soulève la question spécifique de la construction identitaire chez l'adolescent dans une approche transculturelle. En situation de migration, la réussite scolaire peut être une forme d'intégration dans le pays d'accueil. L'adolescent, en quête de son identité, peut être pris entre un désir d'intégration porté par ses parents, son propre désir et le risque de rupture avec son identité familiale.*

#### **Problème de recherche :**

Le problème que soulève cette étude de cas est celui d'un élève d'origine migrant faisant face à une phobie scolaire ; autrement qualifiée de « refus scolaire anxieux ».

Le cas Salha soulève la question de sa construction identitaire. Une construction influencée par les relations, souvent asymétriques entre pays d'accueil et pays d'origine. Elle rend compte des négociations identitaires d'adolescents migrants qui impliquent des contradictions, des conflits de loyauté et des dialogues entre différentes significations culturelles.

Ainsi, la problématique « salha » ne se résumerait pas aux hypothèses psychopathologiques classiques de la phobie scolaire. L'abord transculturel permettrait de mesurer l'ampleur du conflit de loyauté dans lequel l'élève se trouve piégé.

#### **▪ Hypothèse de recherche :**

Les auteurs posent l'hypothèse selon laquelle une phobie scolaire, chez un élève issu de l'immigration, pourrait avoir entre autres pour causes de difficultés liées à la transculturation, à la peur de la séparation avec sa culture d'origine et sa famille.



- **Objectif de recherche :**

L'objectif de la recherche est d'aborder la problématique particulière de la phobie scolaire de cet enfant migrant en incluant la dimension transculturelle.

## **B. Cadre de référence ou théorique**

- *Phobie scolaire ou refus scolaire anxieux :*

Elle recouvre de nombreuses manifestations telles que l'anxiété en classe, le fait d'arriver en retard au cours et l'absentéisme partielle ou complet. Avec A. Johnson (1941)<sup>36</sup>, la phobie scolaire est mise en lien avec l'angoisse de séparation qu'on pourrait expliquer par une préoccupation de l'enfant par rapport à ses parents.

## **II. Méthodologie**

- Étude de cas

## **III. La retraçabilité de l'étude :**

Les auteurs ont expliqué en détail le processus ayant mené aux résultats. Ils sont partis des éléments évocateurs de phobie scolaire chez l'adolescente. Ensuite, ils expliquent les différents types de diagnostics posés ayant conduit à envisager cette pathologie sous l'angle de la construction identitaire de la patiente dans une approche transculturelle.

---

<sup>36</sup> Johnson. AM., Falstein. EL., Szurek. SA., et Svendsen. M. (1941). *School phobia*. Am J. Orthopsychiatry, 11 :702-11.

**Denoux, P. (2004). Les modes d'appréhension de la différence culturelle chez les enseignants européens. *Carrefours de l'éducation*, 18(2), 194-208.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*L'investigation présentée ici comportait un double objectif : examiner chez des enseignants européens l'univers de significations relatif à l'éducation interculturelle et développer un instrument susceptible d'informer l'évaluation des besoins en matière de formation à l'éducation interculturelle. La population constituée de 410 enseignants (Royaume-Uni, Pays-Bas, France, Allemagne) du primaire et du secondaire s'est exprimée au travers d'un questionnaire extensif composé de 75 items organisé en 7 sections, sur ses conceptions fondamentales et appliquées de l'éducation interculturelle et sur son positionnement à l'égard des minorités ethniques. Les résultats traités par analyse factorielle nous ont permis de dégager trois axes organisant l'univers de significations des enseignants européens : le contexte multiculturel de la praxis, la gestion de la différence et l'interculturalisme. Ces significations se logent majoritairement dans une confrontation entre des logiques orthopédiques, insistantes, voire secondairement intégratrices ou interculturatives. Sur la base de quatre pôles identifiés, s'opposent une conception téléonomique (assimilation, déculturation) et une conception téléotopique (interculturalisation, intégration) relevant de modes spécifiques d'appréhension de la différence culturelle caractérisant les systèmes éducatifs européens étudiés.*

#### **■ Problème de recherche :**

L'objectif de construction d'un instrument permettant de circonscrire les opinions des enseignants sur l'éducation interculturelle tant d'un point de vue théorique que pratique repose sur le postulat suivant : l'analyse de ces opinions constitue un des paramètres à intégrer dans les prises de décisions relatives aux programmes des formations, initiale professionnelle et continue; l'objectif est donc de créer un outil permettant de recueillir des données empiriques, susceptibles d'informer les améliorations et les changements proposés dans les cursus et formations des enseignants de l'Union Européenne. Cet instrument doit pouvoir être utilisé de la même façon dans différents contextes nationaux autorisant des analyses comparatives portant sur les besoins en formation des enseignants. En conséquence, le questionnaire a été bâti de façon à rendre compte des questions essentielles se posant dans différents contextes intra-européens.

#### **■ Objectif de recherche :**

La recherche présentée ici, réalisée sous l'égide européenne avec la participation de quatre organismes de recherche, comportait un double objectif : d'une part investiguer l'univers d'opinion des enseignants européens à l'égard de l'éducation interculturelle et d'autre part développer un instrument susceptible d'informer l'évaluation des besoins en matière de formation à l'éducation interculturelle.

## B. Cadre de référence ou théorique

L'étude des relations ethniques dans un contexte donné a souvent été résumée à l'étude de la nature, de l'extension et de l'intensité d'une interaction continue entre une majorité dominante et une minorité subordonnée. De plus, une connaissance intime de la culture et de la structure des groupes protagonistes, ainsi qu'une grande clarté dans la définition du souhaitable et du possible sont requises. Dans le corpus croissant de littérature internationale traitant de la façon d'interpréter les relations entre communautés culturelles, nous distinguons, qu'il s'agisse d'une interrogation politique ou praxéologique, deux perspectives parmi d'autres : antiracisme et multiculturalisme. Le débat entre ces deux courants, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des sphères de l'éducation, sert de toute évidence un débat sur des définitions concurrentielles des réalités et objectifs. La vision « multiculturelle » pourrait être qualifiée de variante des positions assimilationnistes et intégrationnistes. Elle se focalise sur les différences culturelles présentées par les minorités ethniques et leurs conséquences supposées. Le degré de différence culturelle perçue est déterminant pour la base institutionnelle d'une minorité ethnique et pour l'accès de chacun de ses membres aux institutions et aux organisations.

La vision « antiraciste », de façon contrastée, considère la question des minorités ethniques davantage sous l'angle de légalité et de la justice, à la lumière d'un discours critique sur les relations de pouvoir. En l'occurrence l'interaction entre majorité et minorité ethnique est d'abord pensée en tant que relation de pouvoir, régulée par les demandes de la minorité et les intérêts de la majorité. Dans le champ de l'éducation, de nombreux concepts sont utilisés pour caractériser les différentes orientations politiques et idéologiques à donner aux relations ethniques au sein des systèmes éducatifs, comme, par exemple : éducation des migrants, éducation multiraciale, éducation multiculturelle, éducation polyethnique, éducation antiraciste... nous pourrions penser que ces notions théoriques n'ont que peu de rapport avec les pratiques actuelles, ce qui pourrait se concevoir si ces notions n'offraient pas suffisamment de garanties utilisables par ces systèmes. En fait, notions praxéologiques, elles sont des formes conceptualisées d'expériences historiques concrètes, de programmes politiques et de résultats de recherche. À ce titre elles ne peuvent être négligées dans la programmation et l'évaluation des cursus pas plus que dans la recherche en éducation.

Compte tenu de tout cela, la présente étude porte sur les significations que des professionnels. Y sont différenciées quatre orientations politico-économiques et leurs conséquences telles qu'elles ont été soulignées par de nombreux travaux en sciences de l'éducation comme de première importance dans plusieurs systèmes éducatifs européens assimilation, intégration, pluralisme et antiracisme. Parmi les thèmes principaux, explorés par le questionnaire, nous trouvons : l'enseignement de la langue maternelle, l'acquisition d'une seconde langue, la responsabilité dans la préservation des cultures minoritaires, l'enseignement critique sur le racisme, les pratiques pédagogiques dans les classes multiethniques, les rôles parentaux, les demandes éducatives des minorités ethniques, la formation des enseignants et l'éducation interculturelle, la compétence éducative dans une société plurielle etc.

## **II. Méthodologie**

### **▪ Étude exploratoire :**

La recherche a consisté à l'examen des opinions professionnelles des enseignants relatives à la notion d'éducation interculturelle et sur ses possibilités d'application. Cependant, l'ensemble du processus de recherche est resté affecté par une visée professionnelle (construction d'un outil) et par une recherche descriptive (exploration des significations).

### **III. La retraçabilité de l'étude :**

Dans un but de pouvoir construire un instrument permettant de circonscrire les opinions des enseignants sur l'éducation interculturelle tant d'un point de vue théorique que pratique, l'auteur s'est appuyé sur le discours de ces derniers. Au moyen d'un questionnaire, l'auteur a pu saisir les opinions des enseignants européens, à deux niveaux d'enseignement (primaire et secondaire).

Ce questionnaire de l'enquête contenait 75 items organisés en 7 sections précédés d'un propos introductif et est suivi d'un formulaire à remplir par ceux qui acceptaient de participer à une interview. Les résultats ainsi obtenus établissent l'existence de quatre positionnements professionnels face à l'éducation interculturelle (pratiques, conceptions, attentes).

Hohl, J., et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : Le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*L'école contemporaine connaît une grande diversité culturelle et religieuse de ses clientèles. Cette diversité met en présence des individus porteurs de valeurs différentes, certaines compatibles, d'autres beaucoup moins ; surgissent alors, parfois, des conflits entre le personnel scolaire, les familles et/ou les jeunes immigrants ou issus de l'immigration. Ces conflits de valeurs ont un impact sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent. Comment les enfants et les adolescents, placés dans un contexte de double socialisation familiale et scolaire, vivent-ils ces conflits de valeurs, notamment du point de vue de leur construction identitaire ? Quel peut être le rôle des intervenants scolaires auprès de ces jeunes lors de la résolution de ces conflits ? Quelques balises psychopédagogiques seront proposées comme guide à l'action des intervenants auprès de ces enfants et adolescents.*

#### ▪ Problème de recherche :

Les auteures commencent par faire le constat d'une école, à l'image de la société globale, marquée par une diversité croissante de sa clientèle ; tant au niveau culturel que religieux. Une telle réalité qui, d'après elles, seraient porteuse d'interrogations, de bousculement et de transformation des conceptions et pratiques des intervenants scolaires et à un ajustement de normes.

Il s'agit, plus largement, de (ré) penser la gestion de la diversité culturelle et religieuse dans un tel contexte.

#### ▪ Question de recherche :

Comment s'effectue la construction identitaire de l'individu au cours de l'enfance et de l'adolescence ?

Que se passe-t-il dans la construction au moment où les enfants ou les adolescents se retrouvent en contexte migratoire ?

Comment les intervenants scolaires peuvent contribuer au mieux-être des enfants et des adolescents placés dans un contexte de double socialisation ?

## B. Le cadre de référence ou théorique

### ▪ *La diversité culturelle :*

En situation de diversité culturelle, l'individu est appelé à faire une synthèse identitaire personnelle ou serait poussé à choisir ce qui est, pour lui, « la meilleure vie » s'il n'était exposé à une diversité, à une possibilité de choix.

### ▪ *Conflits de valeurs :*

L'individu se trouvant dans un contexte de transculturalité ou, autrement dit, d'acculturation se voit confronté à un double défi : préserver des éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine qui jusqu'ici lui conféraient un sentiment d'« unité de sens », et tout en s'adaptant à un nouvel environnement social et culturel. Cette adaptation lui fournira également un sentiment d'« être quelqu'un » dans ce nouvel environnement. Si la préservation de l'unité de sens réfère surtout à des éléments culturels (empruntés à la culture d'origine et, ultimement, à la culture d'adoption), la préservation d'une unité de valeur, elle, fait appel surtout à des éléments sociaux puisqu'elle implique l'adaptation à de nouvelles normes sociales, à de nouvelles interactions sociales. Or, qu'advient-il de cette unité de sens et de ce sentiment de valeur en contexte d'acculturation ? Dans les cas où l'individu est en contact avec les membres d'une culture dominante autre que la sienne, la situation se renverse en raison du caractère asymétrique des relations entre minoritaires et majoritaires.

L'immigration peut alors provoquer un déséquilibre : les valeurs et les représentations de l'individu ne permettent plus l'adaptation à un nouveau contexte. Une contradiction survient entre les « contenus » des codes culturels en présence, quand il ne s'agit pas d'une contradiction émanant de la « structure » même de ces codes. Lorsqu'il y a contradiction entre les codes culturels avec lesquels doit interagir l'individu en situation d'immigration, celui-ci doit faire alors face à des conflits internes. Dans ce contexte de tension intérieure, des stratégies s'avèrent nécessaires de sa part afin de rétablir une cohérence identitaire.

## II. La méthodologie

### ▪ **La recherche de la théorisation ancrée :**

Développement conceptuel et proposition des balises pratiques.

## III. La Retraçabilité de l'étude

la recherche a consisté en un développement conceptuel dans le contexte de double socialisation (École versus famille). Lequel a eu pour but de mesurer l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent issu de l'immigration. À la suite de ce travail, les auteures ont proposé des stratégies pratiques ou balises psychologiques qui orienteraient la prise de décision en fonction du développement de l'enfant et du degré d'indépendance morale qu'il a acquis et qui préservent sa marge de manœuvre aussi bien face à ses parents qu'à ses enseignants.

Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. In P. Toussaint (Ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 275-313). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Ce chapitre porte sur les éléments de la diversité qui sont de plus en plus présents dans le milieu scolaire québécois, notamment l'origine ethnoculturelle des élèves et du personnel scolaire. Nous précisons tout d'abord le concept de réussite éducative que nous distinguerons de celui de réussite scolaire. Nous ferons un inventaire des éléments qui composent la diversité que l'on trouve dans nos écoles primaires et secondaires et dans les centres d'éducation des adultes du Québec. Nous constaterons, non sans un certain étonnement, l'absence de compétence professionnelles portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à l'intention du personnel enseignant et des directions d'établissement d'enseignement. L'objectif de la recherche est donc de tenter d'en comprendre les raisons et de proposer des pistes de réflexion.*

#### ■ Problème de recherche :

Dans le cadre d'une école hétérogène, marquée par une diversité croissante de sa clientèle, la mission de l'école (Québécoise) devrait s'adapter à cette réalité. Cependant, le constat que fait l'auteur est l'absence de compétences professionnelles portant spécifiquement sur la prise en compte de la diversité dans les référentiels de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (MELS) à l'intention du personnel enseignant<sup>37</sup> et des directions d'établissement<sup>38</sup>.

#### ■ Question de recherche :

À quoi peut-on attribuer le silence de ces référentiels et des programmes de formation ?

#### ■ Objectif de recherche :

L'objectif de l'étude est de tenter de comprendre l'absence de telles compétences dans les référentiels de compétences professionnelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

<sup>37</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport (2008). *La formation à l'enseignement: les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Gouvernement du Québec, [www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation\\_ens.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/dftps/interieur/PDF/formation_ens.pdf)

<sup>38</sup> Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec, [www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Forum\\_titul\\_pers\\_scolaire/07-00881.pdf](http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Forum_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf).

(MELS) mais aussi de proposer des pistes de réflexion et de présenter des pratiques pédagogiques et administratives en usage dans les écoles québécoises qui prennent en compte la diversité.

### **B. Le cadre de référence ou théorique**

#### ▪ *L'éducation interculturelle :*

Selon le ministère de l'Éducation du Québec (Une école d'avenir, politique d'intégration scolaire et de l'éducation interculturelle)<sup>39</sup> : « La notion d'éducation interculturelle désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité. Par ailleurs, l'éducation interculturelle n'est pas axée essentiellement, on le sait, sur la transmission de connaissances relatives aux cultures, mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes. Cette éducation suppose que chacun et chacune prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité... ».

Pour le personnel enseignant et non enseignant s'ajoute la dimension professionnelle (compétence), c'est-à-dire, la capacité de reconnaître les appartenances de l'élève, mais surtout de tenir compte de leurs influences sur son cheminement éducatif à l'école.

Pour le personnel de direction, c'est de surcroît la capacité de reconnaître l'élève et les autres membres de la communauté éducative en tant que porteurs de cultures et la capacité de la mettre au service de la réussite éducative des élèves.

### **II. La méthodologie**

#### ▪ **Recherche exploratoire :**

Recherche sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire.

### **III. La retraçabilité**

Dans ce chapitre, l'auteur commence par présenter les lacunes liées à l'absence, dans les référentiels des compétences professionnelles du personnel enseignant et de gestionnaires d'établissements d'enseignements, de prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école.

Dans une étude exploratoire, il analyse différents documents officiels du ministère pour faire le constat de cette absence de référence à la diversité. Ensuite, il nous emmène dans les méandres de certaines pratiques en milieu scolaire pour montrer que, de manière implicite, le personnel éducatif prend malgré lui des décisions qui s'apparentent à une véritable compétence interculturelle.

En termes de suggestion, il propose que le ministère inscrive de manière officielle cette compétence dans les textes légaux.

<sup>39</sup> Ministère de l'Éducation (1998). Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, Gouvernement du Québec, [www.mels.gouver.qc.ca/REFORME/int.scol/inter.htm](http://www.mels.gouver.qc.ca/REFORME/int.scol/inter.htm)



**Temple, C., et Denoux, P. (2008). Construction d'un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 79(3), 47-56.**

## **I. Le cadre de la recherche**

### **A. La problématique**

#### **Résumé :**

*Le concept de stratégies identitaires issu de la psychologie sociale est souvent assimilé par la psychologie du contact culturel à une forme d'interculturalisation, mais en l'absence d'outil d'identification validé. Dans un premier protocole, les récits d'histoire migratoire de japonais et sénégalais vivant en France (N=17) sont examinés au moyen d'une analyse lexicale hiérarchique et factorielle. Celle-ci révèle que la culture d'origine du migrant et son rapport au pays d'accueil façonnent l'expérience vécue de la migration. Ces résultats confirment l'intérêt de l'approche comparative pour l'opérationnalisation des stratégies identitaires et initient une démarche de construction d'un outil d'identification à partir du discours des populations cibles sur leur parcours migratoire.*

#### **▪ Problème de recherche :**

La fonction ontologique de l'identité consiste en un réaménagement permanent des différences et des contraires en une unité structurelle qui donne au sujet le sentiment de n'être pas contradictoire, et qui le maintient en état de reconnaissance de lui-même. Sa fonction pragmatique, instrumentale permet de s'adapter à l'environnement qui menace, par ses désordres et ses contradictions, l'unité construite du sujet et fait pression pour aligner l'identité sur ses attentes. Il a longtemps été considéré que le sentiment d'identité perdurait tant que le sujet parvenait à donner à l'altérité le sens de la continuité, contribuant ainsi à l'équilibre individuel, au sentiment de bien-être et à l'intégration psychosociale. Mais, l'émergence de formes identitaires plus complexes pointée par différents acteurs – identité interculturelle (Denoux, 1994)<sup>40</sup>, identité plurielle (Baugnet, 1998)<sup>41</sup> – souligne le rôle de plus en plus marqué et déterminant de la fonction pragmatique de l'identité mettant l'accent sur la pluralité et le caractère paradoxal de ses différentes facettes. De ce fait, les populations soumises à différentes injonctions culturelles, telles les populations migrantes, deviennent véritablement un terrain d'élection pour construire de nouveaux outils d'identification de la mobilité identitaire.

En effet, qu'advient-il de la stabilité identitaire du migrant qui quitte son pays d'origine pour aller vivre dans une autre société ? Deux systèmes culturels au moins, prônant des valeurs et des pratiques souvent différentes, voire pour certaines d'entre elles, opposées, se mettent à coexister dans le champ représentationnel et comportemental de l'individu sans pouvoir s'articuler de façon satisfaisante ni se dissocier.

Pour les individus et les groupes appartenant à deux ou plusieurs ensembles culturels, se réclamant de cultures différentes ou pouvant y être référés, Denoux (1994) définit l'interculturalisation comme les

<sup>40</sup> Denoux, P. (1994). L'identité interculturelle. *Bulletin de Psychologie*, 419, XLVII, 6-9, pp. 264-270.

<sup>41</sup> Baugnet, L. (1998). L'identité sociale. Paris, Dunod.

processus par lesquels, dans les interactions qu'ils développent, ils engagent implicitement ou explicitement la différence culturelle qu'ils tendent à métaboliser, à dépasser dans une nouvelle structure. Il y a interculturelisation lorsque deux cultures distinctes au moins se trouvent en relation alternative et continuée et que toutes deux participent à la structuration de la personnalité de l'individu. Mais s'il est redevable aux une autant qu'aux autres, le sujet ne relève pourtant pas d'une simple addition des deux. L'interculturelisation est une élaboration singulière de la différence culturelle par des individus en situation pluriculturelle, à travers des dynamiques de transformations et de coexistences paradoxales toujours renouvelées et originales. À ce titre, ce que fait le migrant des cultures en présence, la façon dont il les réinterprète, constitue un objet privilégié de la psychologie interculturelle, au sens de psychologie de contact culturel.

▪ **Objectif de recherche :**

Le but de cette recherche consiste à identifier le moyen de repérer les stratégies identitaires employées par ces migrants en situation interculturelle afin de pouvoir mesurer l'impact de ces stratégies sur leur intégration psychosociale à la société d'accueil et sur le maintien d'un certain bien-être psychosocial.

**B. Cadre de référence ou théorique**

▪ *Les stratégies identitaires en situation interculturelle :*

Dans sa théorie de l'identité sociale Tajfel (1978)<sup>42</sup> part du postulat que tout individu tend vers une identité sociale positive et que son inscription dans des groupes en dépende. Or, il arrive que cette identité soit menacée ou dévalorisée par autrui. Pour la restaurer, l'individu peut user de stratégies identitaires individuelles ou collectives. Celles-ci s'appuient sur des systèmes de croyances et de représentations sociales relatives, la plupart du temps, à l'inscription sociale des individus dans le cadre des rapports entre groupes. Le terme de stratégie identitaire doit être pris, au sens large comme une élaboration personnelle de décisions qui implique une maîtrise intellectuelle, affective, sociale et cognitive. Elle est la marge de manœuvre dont bénéficie chaque acteur social pour agir sur les éléments réciproques qui touchent à la définition de soi.

La notion de stratégie identitaire fait écho à la conception dynamique de l'identité et qui permet de spécifier le processus d'interculturelisation. Ces stratégies identitaires ont toutes un objectif commun : aider le sujet à établir une cohérence subjective afin d'occulter ou résoudre les contradictions objectives. Camilleri (1990)<sup>43</sup> classe les stratégies face aux conflits identitaires en trois grands groupes :

- Celles qui cherchent à atteindre une cohérence simple, permettent, en évitant au maximum la

<sup>42</sup> Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: studies in the social psychology of intergroup relations*. Londres, Academic Press.

<sup>43</sup> Camilleri, C. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris, P.U.F.

contradiction objective entre deux systèmes culturels, soit de conserver une unité identitaire au prix d'une inadaptation au nouvel environnement, soit d'être hyper-adapté aux dépens de l'unité identitaire. Une partie de l'identité de l'individu se trouve donc occultée.

- Celles qui relèvent d'une cohérence complexe proposent une articulation des représentations et valeurs des deux codes culturels. Le sujet s'investit en construisant des formations originales à partir d'éléments issus des deux modèles culturels tout en s'adaptant, et cela de façon reconnue et équilibrée.
- Celles, enfin, qui tentent de modérer les conflits de codes et échouent à désamorcer la contradiction.

## **II. Méthodologie**

### **▪ Étude exploratoire :**

Le but est de pouvoir vérifier l'opérationnalité des stratégies identitaires en contexte de l'interculturalité chez des étudiants d'origine japonaise et sénégalaise.

## **III. La retraçabilité de l'étude :**

Les auteurs, dans le but de pouvoir mettre au point un outil d'identification des stratégies identitaires en psychologie interculturelle ont estimé que la pratique existante qui s'appuie uniquement sur une base théorique avait montré ses limites. Ils ont relevé notamment des difficultés d'opérationnalisation mis au point par Camilleri. D'où la nécessité de pouvoir assoir une telle démarche sur une recherche de type empirique au moyen d'une expérimentation. La population qui constituait l'échantillon était composée d'étudiant migrants d'origine japonaise et sénégalaise.

En conclusion de la recherche, les auteurs affirment que les résultats obtenus étaient encourageants dans le sens où il apparaît clairement que le discours des migrants sur leur parcours migratoire permettait de révéler des pistes thématiques intéressantes pour la mise en lumière des stratégies identitaires qu'ils emploient en situation interculturelle. Mais, il ne s'agit là que d'une étape préliminaire qui devrait être permettre l'opérationnalisation des stratégies identitaires existantes.

Toussaint, P., et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. In P. Toussaint (Ed.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec, QC : Les Presses de l'Université du Québec.

## I. Le cadre de la recherche

### A. La problématique

#### Résumé :

*Ce chapitre présente les résultats d'une étude menée à l'université du Québec à Montréal (UQAM), auprès d'un groupe d'étudiants en formation à l'enseignement, sur « les orientations, les compétences professionnelles des enseignants » selon le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001). Lors de cette recherche, nous avons voulu savoir si les futurs enseignants considéraient comme importante dans leur formation la dimension interculturelle, entendue dans le sens de compétence interculturelle. Ce chapitre rend compte de cette démarche, présente les principaux résultats et propose une nouvelle compétence, la treizième compétence : la compétence interculturelle.*

#### ■ Problème de recherche :

Au Québec, le Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2000) avait initié une réforme de l'éducation qui est la pierre d'assise des changements sociaux, culturels et économiques souhaités par la société tout entière. En 1999, le Ministère de l'Éducation du Québec avait introduit l'approche par compétences dans la formation des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire (2001). Dans la même perspective, le ministère de l'Éducation avait présenté de nouvelles orientations quant à la formation des enseignantes et des enseignants dans les universités, conformément aux objectifs poursuivis par la réforme *prendre le virage du succès* (MEQ, 2001)<sup>44</sup>. Ainsi, la formation initiale devrait permettre aux futures enseignantes et futurs enseignants d'acquérir un certain nombre de compétences professionnelles qui leurs permettront d'exercer leur profession de façon adéquate.

Dans cette étude, les chercheurs ont voulu tester une dimension de l'école québécoise que le Ministère n'avait pas soumise à consultation. Il s'agit de la dimension interculturelle dans la formation.

<sup>44</sup> Ministère de l'Éducation (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, 253 p.

▪ **Question de recherche :**

L'éducation en contexte interculturel : quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?

▪ **Objectif de recherche :**

Le but est d'amener des futurs enseignants à se prononcer sur des composantes reliées à des compétences définies par le Ministère dans son document de consultation.

**B. Le cadre de référence ou théorique**

▪ *L'interculturel :*

L'interculturalité s'inscrit dans une dynamique complexe et profondément interactive. Elle est, comme le dit Clanet (1990)<sup>45</sup>, « l'ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels- générés par les interactions de cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation ». « L'interculturel est donc un mode particulier de relation, un échange réciproque. Il n'est pas seulement la mise en relation de deux objets, de deux ensembles indépendants et relativement fixe. C'est un phénomène d'interaction où ces objets se constituent tout autant qu'ils communiquent » (Lipiansky, 1995)<sup>46</sup>.

▪ *La compétence :*

Selon le ministère de l'Éducation, « une compétence est un savoir-agir réfléchi, c'est-à-dire une façon d'agir efficacement dans une situation donnée qui démontre que la personne maîtrise un certain nombre d'habilités et de connaissance » (MEQ, 2001).

▪ *La compétence interculturelle :*

Pour Bennett (1999)<sup>47</sup>, la compétence interculturelle est la capacité d'interpréter les actes de communication intentionnels (paroles, signe, gestes) et inconscients (langage du corps) et les coutumes d'une personne issue d'une culture différente de la nôtre. L'accent est mis sur l'empathie et la communication. Par ailleurs, dans son rapport à l'Unesco intitulé *l'éducation, un trésor est caché*, la Commission internationale sur l'éducation, présidée par Jacques Delors (1996)<sup>48</sup>, parle de l'Éducation interculturelle en ces termes : « apprendre à vivre ensemble et avec les autres » est au cœur même des compétences à acquérir par une future enseignante ou un futur enseignant.

<sup>45</sup> Clanet, C. (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presse universitaires du Mirail.

<sup>46</sup> Lipiansky, G. (1995), « Communication interculturelle et modèles identitaires », dans Jean-Pierre Saez (dir.), *identités, cultures et territoires*, Paris, Descellée de Brouwer.

<sup>47</sup> Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural education. Theory and practice*, 4<sup>e</sup> éd. Boston, Allyn and Bacon.

<sup>48</sup> Delors, J., (1996). *L'éducation, un trésor est caché dedans*, rapport de l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris, Unesco et Odite Jacob.

**II. La méthodologie**

- Recherche quantitative auprès d'étudiantes et étudiants, futurs enseignantes et enseignants sur l'absence de compétence interculturelle dans leur programme de formation initiale.
- Analyse qualitative des résultats quantitatifs en rapport avec le concept de compétence interculturelle

**III. La retraçabilité de l'étude**

Les auteurs commencent par présenter le problème de recherche, qui est celui de l'absence d'une compétence interculturelle dans la formation de futurs enseignants et futurs enseignants. À l'issue de cette démarche, un objectif de recherche a été fixé : amener ces derniers à se prononcer sur des composantes reliées à des compétences définies par le Ministère dans son document de consultation.

Pour y arriver, un questionnaire a été soumis aux étudiants et adapté à celui utilisé pour l'évaluation des « compétences professionnelles » des enseignantes et enseignants définies dans le document d'orientations du ministère de l'Éducation du Québec à l'occasion de la réforme de l'éducation (MEQ, 2001). L'analyse des résultats de l'étude a eu pour assise, les deux modèles conceptuels définissant la compétence interculturelle vus plus haut (Bennett et Delors).